

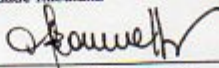
PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

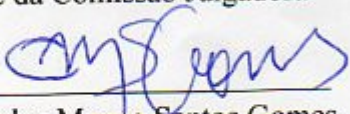
***A LÁGRIMA DE UM CAETÉ, DE NÍSIA FLORESTA,
COMO CORPUS SENSÍVEL E POSSÍVEL PARA O 9º ANO***

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

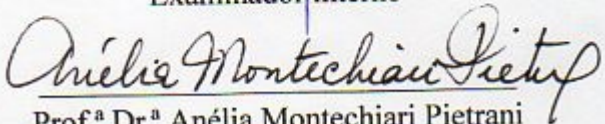
Banca examinadora



Prof.^a Dr.^a Christina Bielinski Ramalho
Presidente da Comissão Julgadora



Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes
Examinador interno



Prof.^a Dr.^a Anélia Montechiari Pietrani
Examinadora Externa

Itabaiana, 05 de agosto de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Pereira, Waldemar Valença

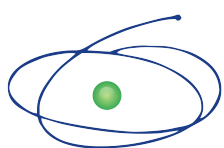
P436l A lágrima de um caeté, de Nísia Floresta, como corpus sensível e possível para o 9º ano / Waldemar Valença Pereira; orientadora Christina Bielinski Ramalho. – Itabaiana, 2015.

149 f.

Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Federal de Sergipe, 2015.

Literatura. 2. Poesia épica. 3. Nísia Floresta - escritora. 4. Língua Portuguesa – ensino fundamental. I. Ramalho, Christina Bielinski, orient. II. Título.

CDU 82-13



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

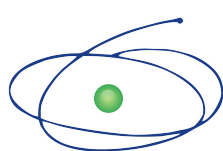
***A LÁGRIMA DE UM CAETÉ, DE NÍSIA FLORESTA,
COMO CORPUS SENSÍVEL E POSSÍVEL PARA O 9º ANO***

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

WALDEMAR VALENÇA PEREIRA

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Christina Bielinski Ramalho

Itabaiana – SE



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

***A LÁGRIMA DE UM CAETÉ, DE NÍSIA FLORESTA,
COMO CORPUS SENSÍVEL E POSSÍVEL PARA O 9º ANO***

WALDEMAR VALENÇA PEREIRA

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Christina Bielinski Ramalho

Itabaiana – SE
Julho de 2015

RESUMO

Após conhecermos a produção literária da escritora brasileira Dionísia Gonçalves Pinto (1810 – 1885), mais conhecida como Nísia Floresta, que, além de vários livros publicados, escreveu, também, um poema épico indianista e indigenista, em pleno século XIX, intitulado *A lágrima de um Caeté* (1849), sentimo-nos inclinados a produzir uma pesquisa científica, de cunho profissional, para fortalecer o ensino de Língua Portuguesa, através do texto literário. Sendo assim, resolvemos desenvolver estudos sobre “*A lágrima de um Caeté*, de Nísia Floresta, como um *corpus* sensível e possível para o 9º ano”, resultado do desejo de mediar momentos de estímulo à leitura do texto poético, no Ensino Fundamental, entre jovens de 13 a 17 anos de idade. Para que a nossa ação pedagógica funcionasse de um modo crítico, fundamentamo-nos em pesquisas de Anazildo Vasconcelos da Silva, sobre a semiotização literária do discurso, posteriormente desenvolvidas, também, por Christina Ramalho, e em estudos de historiografia literária de Adauto da Câmara e, também, de Constância Lima Duarte. Outros(as) intelectuais, como Tzvetan Todorov, Umberto Eco e Roland Barthes, somados a Sílvio Romero, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Antônio Cândido, entre outros(as), auxiliaram-nos nessa pesquisa. Nosso projeto pedagógico e literário, intitulado “Poesia ilustrada 2015”, proporcionou momentos de mediação, com a juventude, dotando-a de habilidades e competências linguísticas, para uma possível aprendizagem sobre “heroísmo épico”. Promovemos, assim, uma produção de ilustrações, tanto de estrofes quanto de episódios do poema, e publicamos duas versões ilustradas de *A lágrima de um Caeté*: uma digital, disponível em nosso *site*, na internet, e a outra, impressa, para compor o acervo da nossa biblioteca escolar. A fim de reforçarmos nossas práticas didáticas de estímulo à leitura, aplicamos outra atividade lúdica: “Pode perguntar”. Com isso, visamos colaborar para a criticidade dos debates escolares, principalmente no que tange a questões de igualdade de direitos e de convívio pacífico entre diversas etnias culturais.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Fundamental; Literatura Brasileira; Nísia Floresta, poesia épica; heroísmo épico.

ABSTRACT

In Brazil and Europe, after knowing the production of literary works, of Dionysia Gonçalves Pinto (1810-1885), better known as Nísia Floresta, which along with various books published, also wrote a epic poem indianista and indigenous, in the nineteenth century, entitled *A lágrima de um Caeté* (1849). We decided to produce a scientific research, professional perspective, to make better education and learning in Portuguese Language, with one literary text. So we decided to develop studies *A lágrima de um Caeté* of Nisia Floresta as one sensitive and possible *corpus* for a education or as way to mediate literary text reading times among young people 13-17 years old. Then our pedagogical action ran a critical way, we base ourselves in scientific research of Anazildo Vasconcelos da Silva and him theory known as Literary Semiotization of Discourse, later developed also by the writer Christina Ramalho, and literary historiography studies of Constance Lima Duarte. Other intellectuals like Tzvetan Todorov, Umberto Eco and Roland Barthes, added to Romero, Marisa Lajolo, Regina Zilberman and Antonio Candido, among others. Our pedagogical and literary project entitled "Poetry illustrations 2015" to show for classroom that learn about skills and competencies for identify the "epic heroism" in epic poems. We promote a production illustrations, created from stanzas or episodes in *A lágrima de um Caeté*. We published and illustrated two versions of *A lágrima de um Caeté*: one e-book, available on our website on the Internet; otherwise it was a printed book for to restore the collections in school library. Therefore, to strengthen our teaching practices to encourage reading, we perform one ludic game: "Ask and you will know". Then, we aim to contribute to a critical review on school debates, especially of equal rights issues, related to culture and your ethnics problems in Brazil.

KEY-WORDS: Education for young; Brazilian Literature; Nísia Floresta; Epic poem; epic heroism.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à inteligência divina, feminina e/ou masculina, certamente cósmica;
À minha amada Shenna Sousa, minha noiva de luz, e mãe de Kaio Alexandre;
À minha mãe Diana Valença Pereira e às minhas sobrinhas Brunna e Beatriz;
À proteção de minha irmã Teresa Maria Valença Pereira, bem antes e sempre;
À alegria do meu amado filho Davi Valença, um amor grande aqui na terra;
À amiga e orientadora ímpar, escritora, poetisa e feminista Christina Ramalho;
À Nísia Floresta, uma escritora poliglota, do século XIX;
À Constância Lima Duarte, muito solícita conosco na vida acadêmica;
À coordenação de Dr. Carlos Magno Gomes, um ser humano de tão humano ser;
À teoria de Anazildo Vasconcelos da Silva na área de Semiótica;
À equipe docente e discente do PROFLETRAS da UFS na unidade de Itabaiana;
À minha família de Boquim (Souza e Carneiro) que me soube ter ausente;
À paz exaurida pelo meu cunhado Osmar Januário e sua querida família;
À amizade de Daniel Luís S. Meneses e às exóticas ilustrações criadas por ele;
À amabilidade da turma de 9º ano no Colégio Estadual Arabela Ribeiro (CEAR);
Às professoras de Língua Portuguesa e todo quadro do corpo docente no CEAR;
À coordenação (e apoio técnico) de Everalda, Gedalva, Socorro e Vera do CEAR;
Às mulheres que ousam, feito Olga Savary, na vida e na arte literária;
Às comunidades indígenas apócrifas e àquelas que se comunicam por escrito;
A toda a gente que nos aceitou com amizade e soube esquecer nossa ignorância;
À bolsa de estudo financiada pela CAPES do MEC (Ministério da Educação);
Agradeço, enfim, às ideias politeístas e monoteístas e ao ser tão incognoscível.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – pág. 05

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS - pág. 08

1.1 Sobre o lugar do texto literário no Ensino Fundamental – pág. 08

1.2 Sobre a poesia épica – pág. 21

2. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE *A LÁGRIMA DE UM CAETÉ* – pág. 29

2.1 Nísia Floresta – pág. 29

2.2 *A lágrima de um caeté*: aspectos estéticos, culturais e a recepção crítica – pág. 29

3. PROPOSTA METODOLÓGICA – pág. 53

3.1 Primeiras aulas: conhecimentos prévios – pág. 54

3.2 Próximas aulas: leitura do poema com ilustrações interpretativas – pág. 58

3.3 Últimas aulas do projeto “Poesia ilustrada 2015” – pág. 59

3.3.1 A publicação do poema ilustrado – pág. 59

3.3.2 A avaliação interativa com as pessoas envolvidas – pág. 60

3.3.3 Uma enquete para concluir – pág. 63

4. ANÁLISE DE DADOS – pág. 64

5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA – pág. 72

CONSIDERAÇÕES FINAIS – pág. 80

BIBLIOGRAFIA – pág. 84

ANEXOS

Anexo 1: *A lágrima de um Caeté*, de Nísia Floresta, com ilustrações

Anexo 2: Enquete 01

Anexo 3: Enquete 02

Anexo 4: Avaliação autêntica

Anexo 5: I Verificação de aprendizagem

Anexo 6: II Verificação de aprendizagem

Anexo 7: Vocabulário para o jogo educacional “Pode perguntar”

Anexo 8: Guia para explorar os recursos didáticos disponíveis no site

EPIÍGRAFE

Mas, voltando ao assunto, não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. (...) A essa gente chamamos selvagens como denominamos selvagens os frutos que a natureza produz sem a intervenção do homem. No entanto aos outros, àqueles que alteramos por processos de cultura e cujo desenvolvimento natural modificamos, é que deveríamos aplicar o epíteto (MONTAIGNE, 1996, p. 195).

Indígenas do Brasil, o que sois vós?
Selvagens? os seus bens já não gozais...
Civilizados? não... vossos tiranos
Cuidosos vos conservam bem distantes
Dessas armas com que ferido tem-vos
De sua ilustração, pobres Caboclos!
Nenhum grau possuís!... Perdeste tudo,
Exceto de covarde o nome infame...
(FLORESTA, 1997, p. 39)

XIV
Estuda, por amor ao mesmo estudo,
E não creias jamais que sabes tudo.
(FLORESTA, 2009, p. 25)

INTRODUÇÃO

A vontade de dialogar com a obra *A lágrima de um Caeté*¹ (1849), de Dionísia Gonçalves Pinto, a escritora brasileira Nísia Floresta (1810-1885), nasceu durante o curso de Mestrado Profissional, quando, em conversa de orientação de pesquisa, discutimos sobre o poema da escritora.

Aprendemos que Nísia foi amiga e discípula de Augusto Comte. Ao conhecê-la e à sua obra poética, percebemos, especialmente em *A lágrima de um Caeté*, um excelente potencial de questões relacionadas ao índio brasileiro, ao conceito de heroísmo épico e ao trabalho com a linguagem que poderia ser explorado com estudantes do Ensino Fundamental. Além disso, fomos despertados pelo desafio de escolher como *corpus* para ações didáticas voltadas para a leitura literária, no Ensino Fundamental, um texto longo, mais exatamente, do século XIX, com feição épica, e que, de modo geral, seria considerado não atraente para estudantes das faixas etárias envolvidas em nossa pesquisa *stricto sensu*.

Elaborar uma estratégia de ensino que nos permitisse comprovar que esse encontro poderia ser possível e que poderia acontecer de forma interessante e gerar bons frutos tornou-se nosso objetivo maior, durante nosso curso de mestrado voltado, exclusivamente, às práticas educacionais na área de Língua Portuguesa, mais conhecido como Mestrado Profissional em Letras, coordenado nacionalmente pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e realizado na UFS (Universidade Federal de Sergipe), no campus Prof. Alberto Carvalho, na unidade de Itabaiana.

Para dar início à empreitada, a orientadora Christina Ramalho estabeleceu três linhas (ou perspectivas) de estudo.

A primeira foi a realização de uma leitura crítica e pormenorizada de *A lágrima de um Caeté*; a segunda foi a leitura de edições críticas sobre a escritora,

1

principalmente a publicação de Adauto da Câmara e as publicações da pesquisadora Constância Lima Duarte, nísiana prestigiada no meio acadêmico; e, por fim, o desenvolvimento de estudos sobre o gênero épico a partir de *Semiotização literária do discurso* (1984), obra teórica de Anazildo Vasconcelos da Silva, e *Poemas épicos: estratégias de leitura* (2013), livro escrito por Christina Ramalho, de modo a compor a necessária bagagem de conhecimentos críticos e teóricos que nos permitiriam definir e organizar estratégias de ensino, a fim de levarmos jovens estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente do nono ano, a vivenciarem momentos estimulantes de contato com uma obra poética, na íntegra, e com as questões críticas desenhadas através da leitura do poema de Nísia Floresta.

Aceitamos o desafio, partindo de uma ideia inicial despertada pelo próprio contato com a força imagética da obra: aliar leitura e ilustração, de modo a levar os(as) alunos(as) a materializarem, através de desenhos, as experiências deles(as) como leitores(as) da épica nísiana.

Discriminando o passo a passo do trabalho realizado, apresentamos aqui, inicialmente, as considerações teóricas utilizadas, divididas em duas partes. Na primeira parte, que configura o capítulo 1, debatemos sobre o lugar do texto literário no Ensino Fundamental, exercitando o desejável modelo de uma crítica consciente, dialogando com autores(as) que defendem soluções, no que diz respeito a um ensino mediado e motivado de língua e literatura. Entre os autores estudados, destacamos: Sílvia Romero, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Umberto Eco, Tzvetan Todorov, Roland Barthes, Rildo Cosson, entre outros(as).

No capítulo 2, discutimos sobre as considerações críticas acerca de *A lágrima de um Caeté*, de Nísia Floresta, inspirando-nos nas pesquisas de Adauto da Câmara, de Constância Lima Duarte, e um pouco antes, durante as nossas considerações teóricas, analisamos o tema do “heroísmo épico”, com vistas à teoria da semiotização literária do discurso, proposta nas obras de Anazildo Vasconcelos da Silva e de Christina Ramalho.

No capítulo 3, apresentamos a proposta metodológica a que chegamos após termos realizado as reflexões necessárias sobre o ensino de língua e literatura, de poesia épica e da obra de Floresta.

De forma sintética, revelamos que o primeiro momento da realização do nosso projeto, que recebeu o nome de “Poesia ilustrada 2015”, aconteceu atrelado à exibição de um documentário (audiovisual), intitulado *Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo*, produzido pela emissora de televisão pública, a TVNBR. Desde o princípio, investigamos os conhecimentos prévios dos(as) estudantes da turma selecionada para a realização de nossa ação pedagógica e artística.

Depois disso, em etapa subsequente, fizemos a leitura em voz alta do poema sobre o Caeté e motivamos os(as) estudantes a ilustrarem a obra poética romântica de Floresta, cujo heroísmo épico centrado na figura do índio relaciona-se ao movimento artístico e literário conhecido como Romantismo. Nísia Floresta aliou-se à veia mais crítica e revolucionária (estética e política) possível do movimento romântico, ao compor o poema *A lágrima de um Caeté*. Na época, muitos leram o poema nisiano como uma obra engajada, pois o protagonista Caeté participa da Revolução Pernambucana da Praieira, em 1848. Um ano depois, o Rio de Janeiro conheceu o poema longo de Floresta, censurado (e depois aprovado) pelo poder imperial.

Tendo como princípio norteador o incentivo à presença pacífica da diversidade cultural (pluriculturalidade) na sala de aula, ilustramos o poema *A lágrima de um Caeté*, aprendendo sobre a importância de divulgarmos essa obra nisiana, tanto na biblioteca da nossa escola, quanto na internet (a rede de computadores interconectados), para que não só os(as) sergipanos(as), mas os(as) rio-grandenses (ou potiguares), os(as) alagoanos(as) e paulistas, os(as) amazonenses e pernambucanos(as), enfim, os(as) brasileiros(as) e os(as) que sabem ler (em português) possuíssem contato com a literatura brasileira no que tange a questões relacionadas à presença das tribos indígenas no Brasil.

Vimos com o intuito de estimular a leitura do texto literário e contribuir para a construção do patrimônio literário nacional, a partir do envolvimento de jovens, do Ensino Fundamental, com repertórios artísticos da Literatura Brasileira pouco visitados pela crítica em geral e pouco presentes nas escolas brasileiras. Por isso, publicamos as ilustrações dos(as) estudantes, produzidas durante o projeto, em um site e na nossa biblioteca escolar, no Colégio Estadual Arabela Ribeiro, no município de Estância, no Estado de Sergipe.

Depois de nossas considerações teóricas e críticas, traçaremos a metodologia de ensino, analisaremos os dados obtidos, e, logo em seguida, no capítulo 5, apresentaremos uma proposta para enfrentar o problema educacional do desinteresse pela leitura, concluindo tudo com breves considerações.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Sobre o lugar do texto literário no Ensino Fundamental

Em um momento do livro *Aula* (1978), relacionado à palestra de apresentação na aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária, no Colégio de França, o crítico Roland Barthes sentenciou que “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as disciplinas tivessem de ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva” (1978, p.16), argumentando, em defesa dessa afirmação, o fato incontestável de que todas as ciências encontram-se diluídas no patrimônio literário.

Por ser importante esse patrimônio linguístico e artístico, oral e escrito, perguntamo-nos sobre o lugar efetivo – e por que não dizer imprescindível – que o texto literário tende a assumir, no Ensino Fundamental, na vida de jovens estudantes. Tentando responder, utilizamo-nos de uma visão pedagógica de Regina Zilberman (1990).

Para Zilberman, a maior competência do ensino de literatura é “(...) não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor” (1990, p.18). Essa responsabilidade perpassa a construção de um ambiente de estímulo à leitura. Quando professores(as) mediam uma formação de leitores(as), o ensino gramatical normativo e ortodoxo é inadmissível, ou, no mínimo, questionável, a partir de bases científicas contemporâneas que são defendidas em publicações acadêmicas (e/ou do mercado editorial) e produzidas por linguistas nacionais e internacionais.

O escritor e gramático brasileiro Mário Perini, por exemplo, é defensor de uma abordagem descritiva da gramática em todo o Ensino Básico, ou seja, ele sustenta a importância de se abordar a gramática a partir da observação de seu uso nas relações cotidianas. Segundo ele, e se referindo à gramática tradicional, “(...) estudar gramática não leva, nem nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu reconhecimento prático do português padrão escrito” (2010, p. 18).

Centrados em nosso *corpus* literário, e desejosos de fugir da tradicional relação entre gramática e literatura, perguntamo-nos: como desenvolver

competências e habilidades para leitura e interpretação de textos literários em jovens estudantes do século XXI? Para iniciar a elaboração de uma resposta para esse questionamento, é necessário que nos reportemos aos objetivos que nos movem em direção ao trabalho com a literatura em sala de aula.

Em primeiro lugar, buscamos os estudos que se direcionam para uma valorização das “variedades do português brasileiro como elemento de identidade cultural, apontando também as nomenclaturas afro-brasileiras e indígenas como constituintes dessa identidade” (REFERENCIAL, 2011, p. 81)². Nesse sentido, percebemos, inclusive, que, em menos de dez anos de promulgada, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 / 96) foi alterada ou modificada pela Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Essa lei determinou a obrigatoriedade temática, não apenas da História e Cultura afro-brasileiras, mas também, a dos povos indígenas em nosso território.

No entanto, quando muitos pensavam que a LDB estivesse, então, definida e o caso encerrado, em seu segundo mandato, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 10 de março de 2008, novamente, alterou-a (a LDB), através da Lei 11.645/ 08, adicionando dois novos parágrafos ao Artigo 26, em sua Alínea A.

No primeiro parágrafo da Lei 11.645/08, há uma referência à importância de se estudarem diversos aspectos históricos e culturais destes dois enormes grupos étnicos: africanos e indígenas. No segundo parágrafo, o poder público decreta que conteúdos “referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”³.

Além da LDB, no ano de 1998, o governo publicou os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Na capa de apresentação, contudo, já se revela uma postura filosófica que opta pela constante readaptação das leis à realidade educacional. Isso se percebe quando o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza afirma que aquela versão deveria ser revista, periodicamente, (...) com

² REFERENCIAL CURRICULAR – REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE, numa abordagem sobre as competências gerais para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.lefgeb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Referencial-Curricular_SE.pdf. Acesso: 04/07/ 2014. O Referencial Curricular, distribuído nas escolas públicas de Sergipe, no ano de 2009, busca atender às expectativas dos PCN, até mesmo com ressalvas à importância de se introduzirem conteúdos regionais e/ou locais.

³ Disponível em: << www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >>. Acesso: 01/07/2014.

base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação (...), ou seja, na implementação dos currículos propostos para o Ensino Fundamental (PCN, 1998, p. 05) ⁴.

Segundo os PCN, o(a) professor(a) é um(a) informante, mas também é um(a) interlocutor(a) privilegiado(a). Sendo assim, o objetivo de ensino e de aprendizagem, em língua materna, é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Atualmente, o Currículo Escolar Brasileiro, que é solicitado em avaliações nacionais como a “Prova Brasil” e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), é prescrito pelos PCN. Não obstante, o modelo curricular que professores(as) de Rede Pública de Ensino seguem está pautado em um ensino quase que exclusivo da Gramática Normativa. Isso acontece, porque os PCN não abolem explicitamente o ensino conservador da gramática, muito embora sugiram novas teorias sobre a concepção de texto e de linguagem. Nesse sentido, a escritora Irandé Antunes conclui que:

Em relação ao PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (2003, p. 21).

Nos PCN, segundo Antunes, o modelo educacional está voltado, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, para uma dimensão discursiva/interacional da língua no convívio cidadão. É, justamente, nessa perspectiva discursiva do ensino de língua e de linguagem, que assistimos a uma alteração jurídica, no currículo oficial da Rede Pública, no Ensino Básico, desde a promulgação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003.

Centralizando-nos na discussão sobre o lugar da obra literária no Ensino Fundamental, levamos em conta que essas preocupações governamentais revelam-nos que, além das questões relacionadas ao gosto pela leitura literária e à instrumentalização teórica que orienta a preparação de jovens estudantes, em sua formação como leitores(as) críticos(as) de textos literários, há também

⁴ Referimo-nos nesta dissertação aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Disponível em << <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> >>. Acesso: 05/01/2014.

aspectos de ordem conteudística, relacionados aos assuntos disciplinares vinculados à literatura, que precisam sempre de debates atualizados, para serem inseridos durante as práticas cotidianas de leitura, na escola, de modo a contribuírem para que temas fundamentais da cultura brasileira sejam sugeridos pela arte literária.

Em nosso auxílio, no encaminhamento de todas as reflexões sobre a presença da literatura no Ensino Fundamental, evocamos as palavras publicadas por Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo*. Com a publicação dessa obra, em 2007, no contexto do ensino francês, mas sem perder o teor universal de suas declarações e ensinamentos, Todorov defende um argumento crítico, ao afirmar que “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários” (2012, p. 41).

Tocando em nosso assunto de ensinar conteúdos que possam trazer para a juventude aprendizados sobre a literatura, satisfazer seus intelectos com o hábito de ler de forma crítica, aprendemos com Todorov que se faz árdua a missão de professores(as) na escola: tentar transpor as abordagens teóricas, aprendidas no curso universitário de formação, e todas aquelas nomenclaturas, a fim de elaborarem “ferramentas invisíveis” capazes de mediar momentos de estímulo à leitura na escola. Todavia, a maior parte do corpo docente brasileiro, com baixas remunerações e problemas advindos da rapidez na formação acadêmica, o que implica na qualidade de ensino, não está motivada (ou preparada) para articular os conhecimentos científicos a serem transmitidos com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades do corpo discente e, assim, criar tais ferramentas pedagógicas (invisíveis e visíveis). Grande parte do corpo docente, ao fazer dos livros didáticos um instrumento (ferramenta visível) quase exclusivo para a mediação entre estudantes/leitores(as) e a literatura, opta por práticas automatizadas de trabalho com a arte literária.

Em uma outra linha de pensamento, a francesa Michèle Petit, na obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*⁵, apresenta a dimensão pluricultural do ensino público francês, que tende a abraçar os(as) jovens que sofrem com problemas identitários, por viverem a realidade da dupla cidadania. Segundo Petit, “(...) Não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a

⁵ Tradução do original *Les jeunes et la lecture*, escrito em 1998, realizada por Celina Olga de Souza, no ano de 2008.

imaginação” (2008, p. 28). Uma outra ideia da professora pesquisadora com a qual compartilhamos é a de que “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos” (Ibidem, p.28). Referindo-se ao trabalho do(a) leitor(a) com a leitura de textos, ela relata e teoriza o seguinte:

Deixo o interior da França e gostaria de avançar com vocês um pouco mais nessa segunda vertente da leitura, a do diálogo entre o leitor e o texto. Eu lhes dizia que o leitor encontrava palavras, imagens, para as quais dava outros significados, cujo sentido escapava, não somente ao autor do texto, mas ainda àqueles que se esforçavam em impor uma única leitura autorizada (Idem, Ibidem).

De outro lado, Umberto Eco, em 1990, em conferência na Cambridge University Press, ao discursar sobre “Interpretação e história”, referindo-se a uma publicação feita em 1987, intitulada “Viaggio nella critica americana”, de Tzvetan Todorov, tece a seguinte consideração:

Algumas teorias da crítica contemporânea afirmam que a única leitura confiável de um texto é uma leitura equivocada, que a existência de um texto só é dada pela cadeia de respostas que evoca e que, como Todorov sugeriu maliciosamente (citando Lichtenberg a propósito de Boehme), um texto é apenas um piquenique onde o autor entra com palavras e os leitores com o sentido (1993, p. 28).

Eco aponta em Todorov a percepção crítica (e mesmo irônica) de um leitor que já possui as respostas, antes do encontro com o texto. Nesse sentido, Todorov publicou, em 2007, na França, e aqui, no Brasil, em 2012, o livro *Literatura em perigo*, a nos revelar uma premissa muito importante, em forma de autoanálise, que é a seguinte:

A meu ver, tanto hoje quanto naquela época, a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético). O aumento da precisão dos instrumentos de análise permitia estudos mais agudos e rigorosos; o objetivo último, porém, permanecia a compreensão do sentido das obras (2012, p. 36).

Quando o filósofo refere-se à “precisão de instrumentos”, percebemos que a busca pelo sentido do texto literário precisou de ajustes, de uma maior precisão ou poder de análise. Nesse particular, interessa-nos, de um lado, saber, cientificamente, de que modo desvendar os sentidos (ou o sentido) que emanam do texto literário, quando o leitor profissional, previsto por Todorov como um professor de língua materna e literatura, por exemplo, estiver ensinando a jovens estudantes a interpretação de uma obra pertencente, ou não, ao cânone literário. De outro, contudo, compreendemos que o interlocutor desse leitor profissional é o que o próprio Todorov chama de “leitor não profissional”⁶, por ele caracterizado da seguinte forma:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência (2012, p. 32-33).

Muitas das atividades com obras literárias, quando deveriam inovar as propostas de interpretação textual, resultam em interpretações que reproduzem a abordagem avaliativa conservadora e conteudística presente em livros didáticos ou em roteiros de leitura. Desnecessariamente, esse tipo de ensino, de certa forma, revela-se pouco significativo, por ofuscar, além do brilhantismo da literatura, os grandes debates sobre o ser humano (Ibidem, p. 92-93). Muitas vezes, a leitura da obra literária, entre jovens estudantes, torna-se um fardo, preso à análise da gramática normativa ou à análise literária.

Essa leitura, assim, acontece desprovida de uma abordagem que também privilegie um estudo sobre o sentido ou os sentidos (da obra), em outras palavras, o que aprendemos (e deveríamos aprender essencialmente) durante o ato de ler. Já que aprender nossa língua materna é, sobretudo, aprender parte da literatura que, por meio dela, se manifesta, Todorov sugere o seguinte raciocínio: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Idem, ibidem).

⁶ Em respeito ao registro original da categoria de Todorov, não usamos as formas “leitor(a) profissional” e “leitor(a) não profissional”.

O filósofo assim nos revela que o ensino para jovens não deve (nem precisa) obcecar-se com a preocupação de construir leitores profissionais, como são, por exemplo, professores(as), tradutores(as) e jornalistas.

Na introdução da obra *A literatura em perigo*, o tradutor desse livro, Caio Meira, destacou que o perigo que há e que ronda a literatura, na visão do próprio Todorov, seria “o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (2012, p. 8). Eis aí um grande desafio para nossa época e, mesmo que as críticas, em Todorov, estejam direcionadas ao público francês, mais especificamente, em nível correspondente ao Ensino Médio brasileiro, podemos mensurá-las e com certeza, ainda assim, reconhecer que, em se tratando do debate sobre o verdadeiro lugar da literatura, no Ensino Fundamental, tais críticas possam ser apreciadas e adaptadas.

Ainda sobre a temática, Eco afirma que “Interpretar um texto é explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas” (1993, p. 28). Com a existência dessa negação “e não outras”, o sentido de uma obra não pode ser considerado, segundo Eco, ilimitado, e o seu limite guardará sempre uma correspondência com o que está na base do texto produzido.

Ensina Eco, portanto, que, em se tratando de interpretação, muitas respostas interpretativas podem ser consideradas verdadeiras, mas nem todas elas serão aceitáveis (verdadeiras), principalmente, aquelas que não levarem em consideração a existência de um sentido literal, que está na base de uma elaboração textual.

Em *Os limites da interpretação*, Eco concebe que “Todo discurso sobre a liberdade da interpretação deve começar por uma defesa do sentido literal” (2012, p. 9). Adotando o sentido literal (denotativo) como necessário ao ato de interpretar, o filósofo desconsidera o valor de interpretações que não respeitam essa premissa da decodificação. Desvendar o sentido literal, em uma obra literária, para explorar as conotações que ela oferece, representa um comportamento ético. A ética reside em permitirmos que estudantes desenvolvam interpretações diversificadas e verdadeiras (aceitáveis) de uma mesma obra literária, atribuindo sentido às metáforas envoltas no significado literal de palavras e/ou frases.

Umberto Eco, ainda nas conferências de 1990, explanou sobre as três intenções (autor / obra / leitor), no ato de ler, que influenciam sempre muitas interpretações textuais. Independentemente das intenções do autor ou das intenções do leitor, e também das intenções que circundam a obra, interpretar é uma ação que concilia essas três intenções. A meta de quem ensina com o texto literário é ir além da decodificação de palavras, é ultrapassar o sentido literal, obrigatório, que há no texto; é, enfim, promover a substituição de um leitor-modelo ingênuo, transformando-o, paulatinamente, em um leitor-modelo crítico (2012, p. 12)⁷.

Segundo Eco, toda obra literária, no momento de sua criação, encontra-se condenada à presença, ao menos em potencial, de um leitor-modelo ingênuo, incapaz de transcender, para além da concretude, os sentidos literais (denotativos), e, assim, alcançar um nível de abstração para a compreensão dos sentidos textuais. Eco conduz-nos à constatação de que, no mínimo, a obra literária constrói dois tipos de leitores-modelo em potencial: além do leitor-modelo ingênuo, podemos também premeditar sobre a existência do leitor-modelo crítico.

No texto literário, a busca do sentido é um assunto discutido. Esse leitor-modelo ingênuo está, certamente, traduzido por uma turma de estudantes, que precisa encontrar sentido para o que vai ler, e, assim, despertar um estímulo à leitura e alcançar a perspectiva privilegiada de leitores-modelos críticos. Sobre essa questão de estimular as pessoas a lerem, colocando a obra literária como patrimônio da aula, já foi assunto discutido por pesquisadores como Roland Barthes e os próprios Eco e Todorov. Contudo, as palavras de Michèle Petit parecem-nos especialmente interessantes:

Parece-me que tem razão: é a partir de fragmentos, apanhados aqui e ali, que fabricamos o sentido. O sentido não é, ou não é mais, em nossa época de fim das ideologias, um sistema total que dirá a última palavra, a razão de ser de nossa presença na terra (2008, p. 41).

Concordamos com Petit quando aponta para um(a) leitor(a) que não se desvincula da obra e busca nela fragmentos (frases, parágrafos inteiros ou

⁷ Em respeito à apresentação original da categoria de Eco, não utilizaremos a dupla indicação de gênero “leitor(a)-ingênuo(a)” ou “leitor(a)-modelo crítico”.

diálogos entre personagens) que o(a) auxiliam a tecer o sentido do texto. No entanto, o sentido da obra precisa ser ampliado, de modo a conduzir o(a) leitor(a) a uma posição de intérprete de textos literários. Deve ser o(a) professor(a) um(a) mediador(a) dessa transposição entre fragmentos e o todo, ou pode ser o(a) leitor(a)-estudante um(a) criador(a) de uma tradução livre, ao seu bel prazer? Em termos de formação de um(a) leitor(a) independente, é claro que ele/ela deve ser valorizado(a), ao traduzir livremente uma obra, após a interpretar, considerando que é impossível interpretação sem realizar uma espécie de tradução (embora no mesmo idioma), na medida em que a linguagem do(a) outro(a) e a linguagem do(a) leitor(a) coexistem.

Na linguagem do(a) leitor(a) guarda-se um conhecimento prévio, essencialmente imprescindível ao ato de interpretação, ao menos em nosso século XXI. O que parece importar nesse questionamento é o reconhecimento, por parte do(a) professor(a), da existência de uma autonomia do(a) leitor(a)-estudante, ou seja, de sua qualidade como um(a) “exímio(a) tradutor(a)”.

Um(a) bom(a) tradutor(a) interpreta sem perder de vista o que é denotativo e o que é conotação. Ele(a) usa a denotação apenas como etapa inicial antes de buscar outros sentidos para as situações de conotação, pois, caso não fosse assim, ele/ela correria o risco de escrever um outro texto, deliberadamente diferente do primeiro, seja na forma estética, seja na busca do sentido do texto original (ECO, 2012).

Sobre esse assunto, inclusive, no texto “A descrição em significação em literatura”, o pensador Tzvetan Todorov argumentou sobre o perigo de sujeitar o ato interpretativo aos mandos e desmandos de leitores(as), já que “A interpretação de uma imagem na consciência do leitor é necessária e pode não ter fim nunca” (1972, p. 152). Essa limitação é importante para o ato de interpretação tornar-se adequado? É muito provável que sim.

Precisamos, assim, entender a diferença entre construir uma tradução livre, em que houve a ação de traduzir a construção de outro texto em relação a fazer outro texto, desprezando o sentido do texto original. A mediação do(a) professor(a), nesse sentido, é fundamental, pois sua condição de leitor(a) profissional lhe permite perceber com maior acuidade (de sentidos e/ou diante da

percepção intelectual) se o processo de leitura desviar-se de uma tradução (interpretação) para uma perspectiva de abandono em relação ao texto matriz.

Já no espaço das reflexões sobre a presença específica do texto literário na sala de aula, seja por meio de regras gramaticais normativas impostas e nunca debatidas, seja por meio de interpretações textuais descompromissadas, a literatura acaba ocupando um lugar irrisório. Os poemas, por exemplo, se trabalhados exclusivamente a partir do viés normativo gramatical, tendem a promover a inércia intelectual dos jovens, em relação à construção de competências textuais para este século XXI. Todavia, as competências leitoras a que nos referimos tornaram possível o reconhecimento da importância e da necessidade de que os(as) excluídos(a) sociais “(...) adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele *substitua* o seu dialeto de classe, mas para que *se acrescente* a ele, como mais um instrumento de comunicação” (SOARES, 2002, p. 74). E, diante desse compromisso ideológico anunciado pela pesquisadora Magda Soares, é válido saber, a partir das teorias pedagógicas de Phillipe Perrenoud, que:

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (2000, p. 19).

Adquirir esse “instrumento de comunicação”, para Magda Soares, associa-se, de certa forma à noção de apresentar (possuir) competências, que, segundo Perrenoud, mobiliza ou aciona três tipos de esquemas: de percepção, de avaliação e de raciocínio. Com o esquema de percepção, jovens absorvem o “instrumento de comunicação” da elite, sem rejeitar o “instrumento de comunicação” da comunidade local; depois, com o esquema de avaliação, eles/elas podem afirmar sua identidade cultural, através agora de um poder de dois “instrumentos de comunicação”, o da elite e o regional (ou local). Por fim, apropriando-se do esquema de raciocínio, os(as) jovens tendem a perceber que outros “instrumentos de comunicação” podem fazer parte da sua identidade, como uma língua estrangeira ou uma aptidão na área de informática, por exemplo.

Alguns estudos recentes, desenvolvidos no campo de estudos da metacognição, também nos parecem interessantes para dar suporte ao encaminhamento das questões aqui debatidas. De acordo com as observações científicas de Stanislas Dehaene, publicadas em 2009, no livro *Reading in the brain*⁸, a primeira região cerebral humana, a do córtex occípito-temporal esquerdo, durante o curso da aprendizagem, apresenta os neurônios mais adaptados para a tarefa da leitura (2012, p. 186). Porém, “Se no curso da aprendizagem, a primeira região, em princípio ótima, não estiver mais disponível, a segunda na lista – que parece ser a região simétrica do hemisfério direito – entra então em jogo” (Ibidem, p. 188). Isso quer dizer que “(...) a leitura não dispõe de um módulo cerebral pré-programado – aproveitando o pau para toda obra, ela reconverte uma parte da hierarquia neuronal que herdamos de nossa evolução” (Idem, ibidem).

Com um cérebro humano evoluído como o nosso, a leitura passa a ser, na atualidade, alvo de muitos estudos em vários lugares do mundo. E a origem desse enfoque está nas leituras cerebrais por meio de eletroencefalograma, realizadas desde 1924, por Hans Berger, e de magnetoencefalografia, aplicada a partir de 1968, por David Cohen e seus parceiros no MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets), em Cambridge (Ibidem, p. 92).

Em outro âmbito, no século XXI, o pesquisador Rildo Cosson, a partir de estudos sobre a leitura como um processo de metacognição, em diálogo com estudos de Wilson Leffa, realizados no final do século XX, teorizou sobre a existência de três perspectivas para o estudo da leitura e, por conseguinte, para a evolução da competência leitora: do texto, do leitor e da interação social. Esse processo só é metacognitivo, porque exige uma reflexão sobre saber ler, um querer reler, um poder interpretar.

Para Cosson, o estudo da leitura centraliza-se no texto ou, outras vezes, no(a) leitor(a). Entretanto, de modo mais prudente e racional, quando professores(as) almejam a interação conciliatória, entre o texto e o leitor, tendem a atuar de modo mais promissor. A partir dessa conciliação texto/leitor(a), é que a leitura apresentar-se-á como “(...) o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela” (2011, p. 40).

⁸ Traduzido, em português, como *Neurônios da leitura*, por Leonor Scliar-Cabral (2012).

Nessa releitura sobre esse terceiro grupo, Cosson procura defender a leitura como um ato conciliatório entre leitores(as) e texto literário, em eterna simbiose.

O pesquisador brasileiro Cosson adverte-nos, após elogiar os estudos de Wilson Leffa, para o fato de que, mesmo assim, sobre leituras que aproveitam a perspectiva única do leitor, a conclusão de “Leffa não traz as críticas que ela tem sofrido” (2011, p. 40). Além do mais, Cosson defende a tese de que, no que concerne à individualidade de cada leitura, leitores(as) são remetidos, mais uma vez, ao mesmo texto literário do qual partiram, inicialmente, encerrando com o processo interpretativo com o próprio texto lido e, agora, relido.

Cosson defende que a prática de leitura, em seu processo linear de construção do significado textual, apresenta uma trajetória que perpassa três etapas distintas: “antecipação”, “decifração” e “interpretação”.

A “antecipação” acontece como etapa de ativação das operações, antes da leitura do texto, ou seja, antecipar é o mesmo que detectar diferenças conceituais, entre uma receita médica e um poema de amor, por exemplo; já na “decifração”, segunda etapa, o momento pedagógico torna-se propício para possibilitar a distinção entre um(a) leitor(a) iniciante e um(a) outro(a) leitor(a) mais maduro(a) ou crítico(a), até porque, o(a) leitor(a) maduro(a) “(...) nem percebe a decifração como uma etapa do processo de leitura” (Idem, ibidem), tão acostumado que está em decifrar o que lê, automaticamente; por fim, na terceira etapa, a “interpretação” restringe o sentido da leitura diante das “(...) relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto” (Idem, ibidem). Imbuído nessa restrição, aprendemos com Cosson que a “interpretação” não é um mero sinônimo de leitura, já que:

O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (Ibidem, p. 40-41).

Cosson apresenta-nos o(a) leitor(a) que negocia o sentido do texto. Negociar o sentido de um texto literário é possível? Entendemos que sim, até porque, antes de ser uma ferramenta didática, em caráter multimodal ou não, o

texto literário é capaz de provocar múltiplas interpretações, em muitos casos, ambíguas ou paradoxais, independente ou não de se apresentar em um ambiente escolar, ou institucional.

Dentro de ambientes escolares, o(a) leitor(a) que negocia com o texto um sentido tende a vivenciar momentos interativos. Visões como aquela do escritor e cientista bielorrusso Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), ao tratar sobre a relação psicológica (e interacional) entre pensamento e palavra, provoca-nos a atenção para o ato de repensar nossa prática de leitura, pois diante desse processo interativo:

É possível, como diz Dostoiévski, exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida (2010, p. 76).

Levamos também em consideração que, mesmo em leituras silenciosas, entre jovens estudantes, existe uma voz leitora, em potencial, capaz de entonação. Em textos literários, muitas vezes uma só palavra é capaz de mobilizar um campo vasto de entendimento, seja lida em voz alta ou silenciosamente; seja lida para si mesmo, ou para outra(s) pessoa(s); seja lida e relida individual ou coletivamente.

Baseados em todas as reflexões teóricas sobre a leitura e o trabalho com o texto literário em sala de aula, nosso trabalho sustenta-se na ideia da busca pelo sentido, na obra literária, e no estímulo à leitura, a partir de uma abordagem não-convencional do texto literário. Sendo assim, e conforme desenvolveremos no capítulo sobre a metodologia proposta nesta dissertação, escolhemos a técnica da leitura e das ilustrações (desenhos) como formas de mediar um aprendizado dinâmico sobre heroísmo épico. Buscamos, então, conciliar o que há de melhor nos teóricos aqui enfocados, para entender como o(a) leitor(a) poderia atribuir melhor sentido às obras literárias, adquirindo o status de leitor(a) crítico(a).

Aprendemos que, para atingir o nível (potencialidade) de leitura de um leitor(a) crítico(a), a crítica literária ofereceu e consolidou leituras de vieses historiográfico, psicológico, filosófico, sociológico, antropológico, linguístico, etnográfico, semiológico etc. Esses estudos críticos influenciaram diversos(as)

professores de literatura e, também, docentes universitários, que demonstraram métodos de análise do texto literário. Além do mais, quando esses métodos são ensinados, nas aulas de literatura e língua materna, durante o Ensino Fundamental (ou Médio), provavelmente, tendem a contribuir com o desinteresse dos(as) jovens pela leitura. A dificuldade em transpor a complexidade terminológica e/ou teórica vigorou, nos estudos acadêmicos e didáticos, e muitas foram as aulas, no Brasil, em que metrificar um poema, com rigor, era sinônimo de compreensão textual.

Hoje, professores(as) do Ensino Fundamental não são obrigados(as) a optar por uma só abordagem do texto literário, seja ela psicanalítica ou sociológica, por exemplo. Entretanto, sabemos que a abordagem historiográfica, premissa dos livros didáticos de literatura, no Ensino Médio, não costumam ser praticadas no Ensino Fundamental.

Ainda assim, quem ensina precisa, independentemente da opção teórica explorada, compreender que a leitura interpretativa de mestres, durante as aulas, compõe tão somente mais uma opção de leitura interpretativa. Com a mediação pedagógica, outras formas de leituras, ingênuas ou críticas, escritas ou ilustradas, são compartilhadas, analisadas e aprovadas pelos(as) professores(as) (ou por eles/elas revisadas).

Diante dessas opções de leituras interpretativas, assumindo ideologicamente uma postura crítica e científica, entendemos que “(...) o ensino de literatura pela abordagem de gênero traz novos paradigmas de aprendizagem para as aulas de literatura quando são incluídas questões de pertencimento identitário no processo de leitura e de textos literários” (GOMES, 2014, p. 83). Pretendemos, com nossas abordagens de raça e/ou etnia, além das de gênero, renovando paradigmas, dialogar com a Lei 11.645/08 e com alguns descritores e tópicos das matrizes curriculares ditadas pelo MEC em 2009.

1.2 Sobre a poesia épica

Não é pequena a lista de estudiosos da crítica literária que, em vão, argumentam (e argumentaram) sobre a decadência, no século XIX, e a extinção, no século XX, da poesia épica ou epopeia. No entanto, desde tempos imemoriais, a produção literária acontece de modo soberano diante da crítica literária. É fato.

Se não fosse assim, todo processo literário estagnaria em um simples modelo, uma só estética e um exclusivo estilo individual e coletivo.

Em se tratando do gênero épico, a poesia épica universal continua a surgir e ressurgir no panorama literário. Embora a crítica literária tenha, em geral, optado em se pautar em formulações teóricas de Aristóteles (384-322 a. C.) e, séculos depois, em ideologias advindas de estudos filosóficos de G. W. F. Hegel (1770-1831), direta ou indiretamente, a produção da poesia épica perpassa a linha do tempo e nos é contemporânea.

Na Grécia Antiga, Aristóteles demarcou o épico, tomando como parâmetro de excelência e ponto de partida, os dois poemas épicos atribuídos ao grego Homero e conhecidos como a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Segundo Aristóteles, na obra *Poética*, tratando sobre possíveis existências de poetas épicos predecessores a Homero, “De nenhum autor anterior a Homero podemos citar nenhum poema desse gênero, embora seja provável que tenha havido muitos; podemos, a partir de Homero, mencionar por exemplo o seu *Margites* e outros semelhantes” (1988, p. 22). Podemos inferir que a metodologia crítica de Aristóteles utilizou como *corpus* de pesquisa os poemas de Homero ou os com que se assemelhavam ao modelo homérico, analisando apenas o modelo grego ou clássico de compor. Inevitavelmente, Aristóteles apoderou-se de um *corpus* de pesquisa insuficiente para analisar as transformações estéticas vividas pela epopeia durante séculos.

Hegel, um filósofo que a crítica literária do século XIX e XX buscou, por demais, dialogar, também teorizou sobre a extinção da poesia épica. Para Saulo Neiva, durante palestra ministrada no 10º Ciclo de Conferências “A Epopeia Revitalizada” da ABL (Academia Brasileira de Letras), ao traçar uma linha diacrônica para a compreensão dos estudos épicos, um(a) crítico(a) precisará desvencilhar-se do paradigma hegeliano que defende o fim da poesia épica ⁹.

O filósofo G.W.F. Hegel (1770-1831), autor do *Curso de estética: sistema das artes*, instaurou o seguinte paradigma: a poesia épica cedeu lugar ao romance. Para elaborar sua argumentação, Hegel defendeu que poderíamos

⁹ Em 2012, no 10º Ciclo de conferências “A Epopeia Revitalizada”, na Academia Brasileira de Letras (ABL), Saulo Neiva proferiu a palestra “Tensões em torno da poesia épica na modernidade” (NEIVA, 2012). Disponível em : << <https://www.youtube.com/watch?v=eazuynYLN8s> >>. Acesso: 10 /01/ 2015.

diferenciar o instante de enunciação lírica dos cantores, daquele outro instante de enunciação narrativa dos rapsodos¹⁰. No entanto, os rapsodos declamam momentos líricos, assemelhando-se aos cantores gregos (*aedos*).

O paradigma hegeliano estabelecido, então, pela dicotomia entre um eu lírico (subjetivo) versus um eu narrativo (objetivo), levou o próprio Hegel a anunciar a extinção do gênero épico, subjugado pela supremacia do gênero narrativo em prosa. Sendo assim, Hegel apontou três fases principais na evolução histórica da poesia épica: a primeira composta por uma poesia épica oriental e simbólica; uma segunda fase épica clássica dos gregos e, logo depois, dos romanos; e, por fim:

O brilhante desenvolvimento da poesia épico-romântica entre os povos cristãos; inspirada a princípio no paganismo germânico, toma em seguida a forma de poemas cavaleirescos, de tanta voga na Idade Média, para voltar ao Renascimento da Antiguidade quer pelo requinte do gosto e do modo de expressão, quer por utilizar as obras clássicas a título de modelos, até que a poesia épica cede definitivamente o seu lugar ao romance (1997, p. 494).

No entanto, a poesia épica não cedeu o lugar (dela) de existência, a partir do surgimento do romance de cavalaria ou romântico. Além do mais, segundo Anazildo Vasconcelos da Silva, “O discurso, que é inesgotável em si mesmo, não se esgotaria por um decreto crítico, cuja vigência não impediu o curso da épica” (2007, p. 67). Era necessário muito mais, algo abrupto e surreal, como uma censura do gênero poético na humanidade, por exemplo. Inconsistente, o paradigma hegeliano ressurgiu maquiado pela crítica literária de Sílvio Romero (1851-1914), “cuja palavra tinha bastante força naquele tempo” (CÂNDIDO, 2011, p. 204).

No século XIX, com influências indiretas de teorias como o Positivismo de Auguste Comte (1798-1857) e do Determinismo de Hippolyte Taine (1828-1893), ambos franceses, e o Evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), cientista britânico, o famoso crítico literário brasileiro Sílvio Romero deixou um estudo sobre a poesia épica produzida no Arcadismo e Romantismo brasileiros.

Autor de grandes livros da história e crítica da literatura, em um de seus estudos, *Introdução à História da Literatura Brasileira*, publicado em 1882, na

¹⁰ O rapsodo narra a epopeia, mas não a constrói, diferentemente dos aedos, que criam e cantam os versos da epopeia por si mesmo construída.

Tipografia Nacional do Rio de Janeiro, Sílvio Romero, ao debater sobre uma segunda época da literatura brasileira, após a Primeira Época ou Período de Formação (1500-1750), – ou como ele mesmo designou, Segundo Período de Desenvolvimento Autônômico (1750-1822) –, no texto intitulado “Escola Mineira: Poesia Épica”, produz uma análise crítica de lógica subjetiva, pois prematura, quando afirma que:

O poema épico é hoje uma forma literária condenada. Na evolução das letras e das artes há fenômenos destes; há formas que desaparecem; há outras novas que surgem. Além desta razão geral contra nossos poemas épicos, existe outra especial e igualmente peremptória: o Brasil é uma nação de ontem; não tem um passado mítico ou sequer um passado heroico; é uma nação de formação recente e burguesa; não tem elementos para a epopeia. É por isso que todos nossos poemas são simplesmente maçantes, prosaicos, impossíveis. A Independência do Brasil, a Confederação dos Tamoios, o Colombo, Os Timbiras, os Filhos de Tupã, a Assunção da Virgem, o Vila Rica, e outros são produtos mortos, inúteis. Nossos poetas são por essência liristas; não têm, não podem ter voos para a epopeia. (2002, p. 265).

Com sua crítica acirrada, Sílvio Romero ainda completa a sentença afirmando que do “naufrágio” escapariam apenas *Uruguai* (1769) de Basílio da Gama e *Caramuru* (1781) de Santa Rita de Durão. Entretanto, sem lógica objetiva, nem um suficiente *corpus* de poemas épicos a ser examinado, ou seja, de forma prematura e concatenado diretamente ou não com os princípios hegelianos, e com bastantes resquícios (embora atuais) de um determinismo histórico dominante e positivista, Romero (2002) afirma que esse dois poemas épicos são protegidos por certa lacuna de tempo em que “Não era mais nos primeiros tempos da conquista quando ainda não tínhamos uma história; não era também nos tempos recentes, em meio de nossa vida mercantil e prosaica [...]” (Idem, ibidem).

Como podemos observar, o que prejudicou o comentário crítico de Sílvio Romero, e também o de muitos críticos, desde Hegel, como aqui demonstramos, foi o fato de não se dispor de um maior número de obras literárias para se realizarem as necessárias investigações científicas e também de a própria crítica literária encarar as obras existentes apenas por um viés já antecipadamente

condenatório, uma vez que "morto o gênero épico" toda manifestação com suas características constituiria um arcaísmo.

Pensar sobre poesia épica e romântica do século XIX tem sido viável a partir das respaldadas pesquisas acadêmicas de Anazildo Vasconcelos da Silva e Christina Bielinski Ramalho, entre outros(as). Eles partem da ideia de Silva de que os discursos pertencem a semióticas culturais, pois "são semiologicamente neutros, isto é, não determinam a natureza significativa de suas manifestações, que é uma atribuição das semióticas que os investem" (2007, p. 26). Esses dois pesquisadores são responsáveis pelo resgate dos estudos épicos nacionais em âmbito nacional e internacional. Inclusive, Ramalho articulou uma rede internacional de pesquisa de estudos literários por meio do CIMEEP/UFS - Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos da Universidade Federal de Sergipe¹¹.

A cada século, os estilos literários são atualizados pelos artistas num processo ideológico e crítico, como foi o caso das escolas românticas e modernas brasileiras. Sendo assim, a contemporaneidade é ainda até hoje arrematada pelo discurso épico, retoricamente atualizado. De acordo com a teoria de Anazildo Vasconcelos da Silva:

O discurso épico caracteriza-se por sua natureza híbrida, isto é, por apresentar uma dupla instância de enunciação, a narrativa e a lírica, mesclando por isso mesmo, em suas manifestações, os gêneros narrativo e lírico. (...) Com a conversão da proposta aristotélica em teoria do discurso épico, impõe-se o reconhecimento da epopéia apenas por sua instância narrativa, predominante na elaboração discursiva da épica clássica, fazendo com que a crítica, inadvertidamente, arrolasse a epopéia ao gênero narrativo, figurando-a ao lado de uma narrativa de ficção (...) (Ibidem, p. 49).

A enunciação híbrida (lírica e narrativa) é o que definirá o discurso na epopeia. A tendência mais para um ou outro polo, lírico ou narrativo, não anula o discurso épico, como julgou a crítica literária que compreendeu o romance como a nova forma do épico. Só que, por outro lado, há pesquisadores(as) que conseguiram atualizar as reflexões críticas acerca da epopeia e do gênero épico, chegando à conclusão de que o épico ainda sobrevive, com seu discurso

¹¹ O CIMEEP apresenta um endereço eletrônico. Disponível em: <<www.cimeep.com>>. Acesso: 04/09/2014.

transformado ao longo do tempo, com sua matéria épica e com seus elementos referenciais ressignificados, embora a crítica literária vigente não os tenha reconhecido totalmente.

Mesmo não seguindo a fio a mesma proposta teórica aqui empregada sobre o gênero épico, que é a da dupla semiotização do discurso épico, nas instâncias exclusivamente lírica e/ou narrativa, o crítico literário Massaud Moisés é mais um nome consagrado a defender a existência de poemas épicos na produção de escritores modernos.

Lendo, na 18ª edição, “A análise literária”, de Moisés, aprendemos que:

(...) Com as transformações introduzidas pela estética romântica e subsequentes, a poesia épica despojou-se de seu caráter narrativo, mas preservou os demais ingredientes: eis por que, apesar da aparência contrária, a poesia épica continua a ser cultivada. T.S. Eliot, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima são alguns dos exemplos modernos do gênero. Sucede, porém, que a rejeição da peripécia faz que a poesia épica dos nossos dias se assemelhe à poesia lírica (2007, p. 53).

Por peripécias, Moisés quis referir-se ao heroísmo épico clássico e seus feitos grandiosos, aventureiros. Embora esse crítico literário defenda, assim como este estudo, a presença obrigatória do maravilhoso na epopeia, “isto é, a interferência dos deuses na ação dos heróis” (Ibidem, p. 53), ele compreende que o “plano dramático” pertence às esferas do gênero épico. Nesta Dissertação, por outro lado, compreendemos o poema épico obrigatoriamente como uma composição em que o plano maravilhoso e o histórico fundem-se, a partir do plano literário. Vale lembrar que Moisés discrimina as atribuições de analistas que venham a interpretar um poema épico – clássico ou não –, depois de serem alertados(as) para a presença da dupla instância lírico e narrativa dos versos:

(...) cabe-lhe orientar sua atenção no sentido da macroestrutura do poema (...). Por macroestrutura, entende-se o arcabouço que sustenta o poema todo, o modo como se engrenam suas partes maiores (introdução, narração e epílogo), formando a unidade do conjunto: o nexo entre as peripécias, o plano dramático, etc. (...) (Idem, ibidem).

A concepção de macroestrutura do poema épico, proposta por Moisés, visivelmente rompe com as concepções conservadoras que apenas entendiam o poema épico como uma cópia inautêntica, de viés retoricamente clássico. Em nosso estudo, “(...) identifica-se como épico ou epopeia todo poema longo que desenvolva uma matéria épica por meio da dupla instância de enunciação lírica e narrativa” (RAMALHO, 2013, p. 19). Nele ou nela estará a ação heroica integrada aos planos maravilhoso e histórico, tecidos pelo plano literário.

No entanto, não se deve confundir a matéria épica com a manifestação épica ou com o texto épico. A matéria épica preexiste diante da macroestrutura do poema épico. Explicando melhor, a matéria épica, em formação, segundo Silva, “pode estar configurada como uma unidade autônoma que faz e se dá pronta ao poeta, ou apenas como *epos*, referenciais históricos e simbólicos dissociados no processo de formação da tradição cultural, mas que podem ser unificados literariamente” (2007, p.54).

No primeiro caso, em que a matéria épica surge pronta para o poeta, já estão configurados o plano histórico e maravilhoso simultaneamente; já no segundo caso, em que essa mesma matéria aparece no âmbito cultural, enquanto *epos*, é mais visível o seu engendrar-se a partir do plano literário (Ibidem, p. 55). Sendo assim, após uma revisão conceitual de estudiosos que se debruçaram sobre a investigação do gênero épico, depois de Aristóteles, como, por exemplo, Emil Staiger, Cecile M. Bowra, Leo Pollmann, Gilbert Highet, Ronald Daus, Lynn Keller, os pesquisadores Silva e Ramalho (2007) publicaram a *História da epopéia brasileira* (2007), Silva reconstruiu a noção de matrizes épicas que estariam ligadas aos discursos épicos e à Retórica. E assim definiu:

(...) A Retórica Clássica compreende quatro períodos definidos no curso da Civilização Ocidental, o da antiguidade greco-romana, o do Renascimento do século XVI, o do Neoclassicismo do século XVIII e do Realismo do século XIX; a Retórica Romântica compreende também quatro períodos, o da Idade Média, o do Barroco do século XVII, o do Romantismo do século XIX e o do Simbolismo/Decadentismo da virada do século XIX; e a Retórica Moderna compreende os períodos do Modernismo do século XX e o do Pós-Modernismo do final e virada do século XX (Ibidem, p. 24).

Retirando esse atraso conceitual da crítica literária oitocentista, que, atrelada aos paradigmas do filósofo grego Aristóteles, terminou por descontextualizar e por não perceber os fenômenos de transformação da épica clássica em épica romântica e, posteriormente, em moderna e em pós-moderna, podemos dizer que um Caeté pode ser tão herói quanto Ulisses, personagem heroico provavelmente inventado por Homero, no século IX a. C.

A falta de advertência sobre as transformações do gênero épico tornou-se percebida em muitos livros de teoria literária, que confundem o gênero narrativo com o gênero épico, afirmando que este sucumbiu diante daquele. Só que, por outro lado, há pesquisadores(as) que conseguiram atualizar as reflexões críticas acerca da epopeia e do gênero épico, chegando à conclusão de que o épico ainda sobrevive, com seu discurso híbrido (lírico e narrativo) transformado ao longo do tempo, com sua matéria épica e com seus elementos referenciais ressignificados. A partir desse panorama, percebemos que há uma necessidade de debatermos sobre algumas considerações críticas acerca de *A lágrima de um Caeté*, a fim de se somarem às considerações teóricas já elencadas.

Se, em nossas considerações teóricas, resolvemos discutir sobre o lugar do texto literário, no Ensino Fundamental, e, conseqüentemente, sobre a poesia épica, no próximo capítulo, por outro lado, a nossa intenção foi a de aprofundar os conhecimentos científicos sobre a vida e a obra da escritora Nísia Floresta, assim como também promover um debate crítico sobre os aspectos estéticos e culturais no poema épico nisiano, além da recepção crítica por meio da qual esse poema nisiano tornou-se amplamente conhecido no final do século XX e início do século XXI.

2. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A LÁGRIMA DE UM CAETÉ (1849)

2.1 Nísia Floresta

Além de conhecida principalmente como Nísia Floresta, a educadora Dionísia Gonçalves Pinto adotou vários pseudônimos durante sua carreira profissional de escritora ou de tradutora: de Telesila a Nísia Floresta Brasileira Augusta, ou de Floresta Augusta Brasileira a Mme. Brasileira Augusta ou então a F. Brasileira Augusta, entre outros, em formatos abreviativos desses mesmos nomes citados. Esses pseudônimos marcaram a carreira dessa escritora poliglota e intercontinental. Segundo a pesquisadora Constância Lima Duarte, a brasileira Nísia atingiu um *status* internacional de escritora, em sua época, sendo inclusive amiga (e discípula às avessas, pois Metafísica)¹² de Auguste Comte, filósofo positivista do século XIX.

Em 1856,

(...) Nísia já estava na Europa e, mais precisamente, em Paris. Neste período, uma *Lettre au Brésil* (datada de 1846) atribuída a ela, era publicada na revista francesa *Ideal dos Povos* (nº 3), ao lado de uma colaboração de Auguste Comte (DUARTE, 1995, p. 45).

Era a fase da maturidade de Nísia? Talvez sim, segundo Duarte (1995, p.45). Nísia publicou de 1832, iniciando com *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832), que foi uma tradução livre do livro *Vindication of the rights of woman – with Scriptures on Political and Moral Subjects* (1792), da autoria original em inglês de Mary Wollstonecraft, até 1878, em Paris, com a publicação intitulada de *Fragments d'un Ouvrage Inédit – Notes Biographiques* (1878). Nísia produziu por completo 15 obras¹³. E nesse todo encontra-se *A lágrima de um Caeté* (1849).

Ao encontrar na Itália, um único exemplar, de uma única edição italiana de *Le lágrime de un Caeté*, traduzido por Ettore Marcucci e publicado em Florença no ano de 1860, a pesquisadora Constância Lima Duarte terminou por comprovar

¹² Constância Lima Duarte é uma cientista brasileira do campo literário que, ao ler as 13 cartas de Auguste Comte e de Nísia Floresta, sete para cada um deles, datadas com o ano de 1856, destaca que, para o filósofo francês, a pessoa amiga e discípula de Nísia era de “hábitos metafísicos”, mas preciosa discípula (DUARTE, 1995, p. 45-49).

¹³ Disponível em: <<<http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/obr.html>>>. Acesso: 15/03/2014.

a veracidade da autoria de Nísia Floresta nessa obra que, como era de teor revolucionário, foi publicada sob o recurso do pseudônimo “Telesila”.

Em 1995, Duarte elaborou uma opção de releitura, não só da vida, mas também da obra de Floresta, incluindo publicações internacionais (França, Itália e Londres), e elucidando cientificamente o segredo autoral de obras de autoria(s) duvidosa(s), sob o rótulo (autoral) de pseudônimos, como, por exemplo, o poema épico *A lágrima de um Caeté* (1849), publicado sob o mistério do nome Telesila. Conta-se que Telesila, poetisa grega, nascida provavelmente no século VI a. C., viveu em Argos e assumiu a liderança da resistência contra as tropas espartanas de Cleómenes. Na ausência do exército de Argos para protegê-la, vestindo-se de forma masculina, acompanhada por outras mulheres e escravos, Telesila conseguiu liderar a vitória na resistência frente aos guerreiros espartanos.

Os pseudônimos de Nísia (ou textos sob o véu dos anonimatos) foram criados também na intenção de evitar a censura imperial brasileira, principalmente por suas obras geralmente incutirem um teor revolucionário contra o conservadorismo vigente, seja na educação, seja na estética literariamente romântica em vigor no Brasil Império, perto da metade do século XIX. Não era, portanto, apenas uma questão de *marketing* editorial voltado aos jornais e aos livros.

Para entender algumas particularidades do século XIX, vale recorrer aos estudos historiográficos dos brasileiros Gondra e Schueler:

Participando de múltiplas redes de sociabilidade intelectual, algumas mulheres atuaram como jornalistas, escritoras e professoras, utilizando a prática da escrita como veículo de representações e concepções distintas sobre as relações de gênero na sociedade oitocentista (2008, p. 207).

Na juventude de Floresta, o Brasil já era bem dividido em dois grupos políticos: conservadores e liberais. Pode-se dizer, inclusive, que Nísia herdou, do anonimato ou dos pseudônimos dos revolucionários poetas árcades (brasileiros), um referencial épico. Mas ela acrescentou à estética neoclássica novas intenções estilísticas panfletárias, não só isso, mas também um romantismo de viés crítico, e capaz de incomodar pessoas da elite brasileira (conservadora), que resumiram, erroneamente, o poema nisiano sobre o Caeté a apenas uma centelha (crítica) a

favor dos revolucionários pernambucanos que lutaram na Revolução Praieira de 1848, no Brasil.

Por outro lado, no que se refere à presença das mulheres nos espaços sociais, lembremos que, nessa época, as meninas formavam-se aos treze ou quatorze anos, sem direito ao ensino secundário. Além disso, muitas mulheres casavam-se cedo, por ordem dos pais (do sistema patriarcalista), muita das vezes, logo após o ensino primário, o único permitido para as mulheres cursarem naquela época. A escritora Nísia escrevia para incentivar as mulheres a continuarem a ler, mesmo após o ensino. Outras obras de Floresta, mais penetrantes, chegavam a questionar o direito de as mulheres exercerem cargos (e funções) públicos(as), sonegado pelos homens patriarcais, no Brasil Império (1822-1889).

Em dezembro de 1847, foi publicado no Rio de Janeiro, na Tipografia Imparcial de Paula Brito, assinado por N.F.B. Augusta, um “Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta”. O texto destinou-se a um momento de formatura, mas, metaforicamente, Nísia deixava um valioso recado para a emancipação da mulher:

Bendizei pois a Providência, minhas filhas, que vos colocou nesta situação favorável; e não inutilizei os esforços, que pela vossa educação se tem feito, deixando-vos de aplicar ao estudo bons livros nas horas vagas, que vos fiquem de um trabalho proveitoso, com o qual deveis procurar entreter o vosso espírito, a fim de que a ociosidade não o venha assaltar com os seus terríveis efeitos, e torná-lo incapaz de uma virtude, pela qual chegareis ao apogeu da felicidade (2009, p. 106).

Infelizmente, a única forma permitida às mulheres, no Brasil, para prosseguirem seus estudos era o entretenimento. Por isso, Nísia não pode ser condenada como preconceituosa, ao contrário, ela que foi, no Curso de História da Humanidade, aluna de Auguste Comte, o francês considerado fundador do Positivismo, defendia em seus atos uma leitura que fosse além do “entretê-lo vosso espírito”. Não foi à toa que Marisa Lajolo e Regina Zilberman, na obra *A formação da leitura no Brasil*, apontaram que:

A mais conhecida militante em prol da educação feminina no século XIX foi Nísia Floresta. O *Opúsculo humanitário*, de sua autoria, é inteiramente dedicado ao tema, proclamando a necessidade de formar e instruir a mulher, a fim de que ela possa assumir suas funções na sociedade (1999, p. 258).

Essa obra, chamada de *Opúsculo Humanitário*, foi publicada em 1853, no Rio de Janeiro, ou seja, quase um ano depois de Nísia ter voltado de sua primeira viagem à Europa. Foram, no total, três viagens para o continente europeu. Contabilizando, Nísia viveu quase 30 de seus 75 anos de vida na Europa. A primeira viagem, a mais curta, ocorreu logo após a publicação de *A lágrima de um Caeté*, em 1849, e terminou no ano de 1852. A segunda, iniciada em 1856, foi a mais longa: durou dezesseis anos.

Em 1872, Nísia retornou ao Brasil, já tendo livros publicados em francês, italiano e inglês. Em 1875, contudo, Nísia escolheu a França como moradia. Em síntese, até os quarenta anos, Nísia viajou muito pelo Brasil de Norte a Sul, deixando a sua cidade natal de Papari, no Rio Grande do Norte, passando por Pernambuco, pelo Rio Grande do Sul, e pelo Rio de Janeiro. Após essa idade, a opção por residir na Europa, de certo modo, contribuiu para que a escritora ficasse esquecida pela crítica brasileira.

Nísia Floresta, contudo, foi aos poucos redescoberta, ainda mais a partir de 1938, com uma reedição editada pela *Revista das Federações das Academias de Letras*, que continha um estudo crítico de Modesto de Abreu e comentários de Adauto Câmara sobre a obra da autora. Foi o próprio Adauto Câmara quem fez uma pesquisa e a publicou no livro *História de Nísia Floresta* (1941), abrindo caminho para um novo viés crítico sobre a escritora poliglota.

Em dezembro de 1948, como reconhecimento à importância de Floresta para a cultura brasileira, o Decreto-Lei 146 modificou o nome da cidade de Papari, no Rio Grande do Norte, para “Nísia Floresta”. Hoje, muito tempo depois de viver o anonimato nos jornais oitocentistas, ainda há nos manuais de literatura das últimas décadas do século XX e das primeiras décadas do nosso século XXI, um descaso com o estudo literário sobre Nísia Floresta. Talvez isso aconteça, quem sabe, por uma questão não só de erro de percurso historiográfico, a princípio, mas, provavelmente, por razões de dificuldade de acesso a suas obras e a seus escritos jornalísticos.

2.2 A lágrima de um Caeté: aspectos estéticos, culturais e a recepção crítica

Aproximadamente dezessete anos depois do *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1832), surgiria uma outra consagração na carreira literária nísiana: o poema *A lágrima de um Caeté* (1849). Segundo o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antônio Geraldo Cunha, a palavra “Caeté”, com acento circunflexo, refere-se ao nome de várias plantas entre as tribos indígenas. Cunha explica-nos que, em 1587, escrevia-se “caeté”, agora com acento agudo, um vocábulo descendente do Tupi (**kaae'te* < *ka'a* 'folha' + *e* 'te'), significando o mesmo que verdadeiro ou legítimo (2010, p. 111).

A lágrima de um Caeté canta o índio romântico sem maquiar a realidade, ou seja, apresenta um indivíduo (ou tribo) cuja única opção de sobrevivência é a fuga. Fugir é isolar-se, no entanto, segundo Ramalho, o isolamento espacial (ou geográfico) dos indígenas brasileiros, “(...) apesar de ter sido fator importante para a sobrevivência de sua cultura, promoveu um distanciamento cada vez maior dessas sociedades do percurso registrado como história do Brasil” (2007, p. 287). O ato de fugir representa uma atitude heroica, porque a cultura, com a fulga, pode ser preservada. Além do mais, a voz do oprimido pode, com isso, assumir um lugar de resistência diante de um quadro adverso de tortuosa escravidão física (e cultural) imposta através poder bélico do europeu.

Neste momento, é importante lembrar que o Indianismo romântico brasileiro apresenta outras epopeias que trazem o índio como herói ou personagem. No entanto, o modo de inserção do índio não tem o caráter crítico que o poema de Floresta revela. Sobre isso, afirma Ramalho:

Comparado ao índio que integra os romances alencarianos ou os poemas gonçalvinos, o índio de Nísia é questionador e determinado. A introdução de *Os Timbiras*, que data de 1857, ou seja, nove anos após a publicação de *A lágrima de um Caeté*, revela um índio igualmente alijado da própria terra, todavia, não há neles marcas de uma voz crítica, mas a imagem da derrota resignada. O índio gonçalvino é tratado como um semibárbaro, e a terra que habitava como um lugar que obteve a dádiva de ser cristianizado: (...) (2005, p. 59-60).

Sabemos que a escritora Nísia Floresta escreveu o poema épico *A lágrima de um Caeté*, durante o Romantismo Brasileiro. Floresta viveu na época de consagrados escritores brasileiros, inovadores e intelectuais, como Gonçalves

Magalhães e Gonçalves Dias, que apresentavam formas e estilos a mesclar métricas e rimas, libertando as amarras que poliam o verso de modo clássico no Arcadismo. Em seu livro *História de Nísia Floresta*, o professor e sócio-fundador da Academia Norte Rio-grandense de Letras, Adauto da Câmara, avalia a importância da contribuição literária da escritora e do poema sobre o herói Caeté:

Nísia era discípula do renovador da nossa poesia, Gonçalves Magalhães. A influência do autor de **Suspiros poéticos** e das **Poesias** é sensível nos versos, na inspiração, nas imprecisões do poema de Nísia, na descrição das belezas nativas, no viver feliz do nosso incola, antes da conquista. O mesmo se pode dizer da influência de Manuel de Araújo Porto Alegre. Os únicos dos nossos poetas que andam, vez por outra, citados por Nísia, são Magalhães, Gonçalves Dias e Santa Rita de Durão. Notam-se afinidades evidentes entre o corifeu do nosso romantismo e Nísia Floresta. Na **Confederação dos tamoios**, muito posterior à **Lágrima de um caeté**, há estrofes inteiras que diríamos inspiradas no poema de Nísia, cujos motivos eram o mesmo: exaltação do selvícola, anátema sobre o conquistador branco, a beleza edênica das matas brasileiras. Seu poema não é em nada inferior às produções poéticas dos nossos primeiros românticos, desde Gonçalves de Magalhães e Porto Alegre, sem embargo de andar inteiramente alijada das antologias e compêndios de literatura, a começar de Fernandes Pinheiro, até Ronald Carvalho e de Manuel Bandeira, exceção apenas de Sacrammento Blake, que lhe dedicou algumas linhas muito lacônicas, com informações inexatas, e de Afrânio Peixoto (1941, p. 121-122).

Retomando o contexto de opressão, lembramos que o historiador britânico Robin Blackburn, dissertando sobre “A seleção da escravidão no Novo Mundo”, na primeira parte do livro dele traduzido como *A Construção do escravismo no Novo Mundo*, apontou que, no ano de 1570, no Brasil, durante o governo de Mem de Sá (1557-72), – que lutou para dizimar a tribo dos Caetés –, “havia apenas uns dois ou três mil escravos africanos nas povoações portuguesas, comparados ao número dez ou quinze vezes maior de escravos indígenas” (2003, p. 207).

Em posição crítica de resgate da visão guerreira dos indígenas brasileiros que fugiram da escravidão, o poema *A lágrima de um Caeté* apresenta-nos um “vulto de um homem”, mais tarde identificado, de modo épico, como um índio Caeté, que viveu e que lutou contra uma colonização portuguesa, ainda no século XV e XVI.

Os Caetés tornaram-se inimigos dos portugueses e fugiram ou foram extintos, durante a época colonial. Tornaram-se inimigos antropofágicos, mas não

sabemos se eles uniram-se aos franceses, na Invasão Francesa, em 1555, no Rio de Janeiro, e quase quarenta anos mais tarde no Maranhão. Inclusive, o escritor e antropólogo Hans Staden, sobre suas duas viagens ao Brasil no século XVI, publicou em 1557, um registro sobre “Como os selvagens de Pernambuco se rebelaram e quiseram destruir um estabelecimento dos portugueses”. Esse livro de Hans tornou-se um *best-seller*, e, nesse terceiro capítulo, ele relata do cerceamento estabelecido pelos Caetés contra os portugueses. Segundo Hans, “Por culpa dos portugueses, eclodiu um tumulto dos selvagens numa região, a dos Caetés, que até então tinha sido tranquila, e o capitão do país nos implorou pela graça de Deus que acorrêssemos em ajuda à localidade de Iguaçu, a cinco milhas de Olinda, e que os selvagens estavam prestes a tomar” (2013, p.37).

Na obra nísiana, o Caeté surge no poema depois de uma proposição ou “apresentação”, intitulada de “Avant-propos”. É nela, bem no início do poema, que constatamos a existência de uma categoria conhecidíssima do gênero épico: a proposição épica. É assim que somos apresentados ao poema prosaicamente:

O infeliz Caeté, apesar de ter chegado a esta corte no mês de Fevereiro logo depois da revolta dos *Rebeldes* em Pernambuco, é somente agora que lhe permitiram aparecer, e isto depois de o terem feito passar por mil torturas inquisitoriais! ... Graças à benfazeja mão, que o fez renascer, qual Fênix, das cinzas a que o haviam ou queriam reduzir! (FLORESTA, 1997, p. 35).

A proposição pode ser, se mantivermos como parâmetro o conteúdo do poema épico, de três tipos: referencial, simbólica ou metalinguística (RAMALHO, 2013, p. 31). Sabemos também que a proposição épica, sendo “(...) destacadamente referencial, funcionará como um registro funcional; quando metafórica ou simbólica, indicará ou mapeará, significamente, os aspectos que ganharão densidade semântica no decorrer do texto” (Ibidem, p. 32). Por outro lado, quando a proposição for “(...) metalinguística, geralmente realçará o papel da epopeia como expressão cultural” (Idem, ibidem).

O que acontece é que, em Nísia Floresta e seu épico poema, sob o âmbito da análise do conteúdo, encontramos uma proposição predominantemente simbólica. As relações metafóricas e metonímicas ajudam a compor o significante poético de modo simbólico. O poder sugestivo de inúmeros poemas prioriza o uso

desses recursos estilísticos por poetas que, ao se utilizarem das relações entre as palavras, no contexto poético das figuras de linguagem, em pleno discurso literário, são capazes de redimensionar automaticamente o sentido das palavras.

Explicando melhor, a expressão o “infeliz Caeté” é uma figuração, acobertando uma relação metonímica, e, por extensão, metalinguística, pois essa expressão significa também o “livro de poema” que foi tipografado para ser comercializado.

O Caeté que seria o personagem, nessa poesia, surge no “Avant propos”, feito um sinônimo para um “poema nisiano”.

Por fim, sob o efeito de metáforas, nessa proposição encontraremos citação indireta, ou seja, uma referência à “revolta dos Rebeldes” como uma espécie de metáfora, em relação aos que lutaram pela implantação do sistema republicano em 1848.

Assim, quando se lê “torturas inquisitoriais”, na proposição épica denominada de “Avant-propos”, além da interdiscursividade estabelecida com a história negativa da religião católica cristã, encontramos verdadeiramente mais um exemplo de metáfora, se pensarmos no termo como um registro simbólico dos percalços por que passou o próprio livro de Nísia.

Descobrimos, então, metáforas (e metonímias) para elucidarmos um pouco mais as frustrantes proibições (cortes na íntegra dos textos) a que estavam sujeitas obras revolucionárias, como foram as de Nísia Floresta.

A lágrima de um Caeté, um poema complexo (na interpretação) para as instituições imperiais que promoveram a censura intelectual brasileira no século XIX, não se mostrou uma exceção da regra, sofrendo alguma espécie de censura: em *A lágrima de um Caeté*, existem oito cortes, entre algumas estrofes, por meio de linhas pontilhadas.

Duarte explica-nos que as lacunas que aparecem no poema, “(...) representadas por linhas pontilhadas e em número de oito, longe de constituírem recurso estilístico da época, parece que nos indicam a ausência de verso(s) e, quem sabe, até mesmo de estrofe(s)” (1995, p.109-110).

Após a proposição, o poema inicia situando, como espaço, as margens do pernambucano Rio Capibaribe:

Lá quando no Ocidente o sol havia
Seus raios mergulhados, e a noite triste
Denso ebânico véu já começava
Vagarosa a estender por sobre a terra;
Pelas margens do fresco Beberibe,
Em seus mais melancólicos lugares,
Azados para a dor de quem se apraz
Sobre a dor meditar que a Pátria enluta!
Vagava solitário um vulto de homem,
De quando em quando ao céu levando os olhos
Sobre a terra depois tristes os volvendo...
(FLORESTA, 1997, p. 35)

Sob uma atmosfera melancólica, o eu lírico/narrador apresenta-nos um vulto de homem que, solitário, medita. Isso é feito, assim como em grande parte do poema, em decassílabos sem rimas fixas, contextualizando ainda mais esse texto nos padrões de liberdade formal e/ou de expressão do Romantismo. O poema prossegue até sermos apresentados ao herói Caeté. Cabe dizer que o eu lírico/narrador confunde-se muitas vezes com o próprio herói Caeté, em primeira pessoa. Através desse eu lírico/narrador, conhecemos um índio Caeté que apresenta declaradamente seu sentimento de vingança contra o invasor português e todos que a ele se aliarem ¹⁴.

O leitor é apresentado ao herói do poema da seguinte forma:

Era da natureza o filho altivo,
Tão simples como ela, nela achando
Toda a sua riqueza, o seu bem todo...
O bravo, o destemido, o grão selvagem,
O Brasileiro era... - era um Caeté!¹⁵
(1997, p. 36)

Já nos próximos versos, em redondilha maior, o eu lírico/narrador revela seu poder de penetrar e fazer a leitura dos pensamentos que circundam a mente do Caeté, ou seja, o eu lírico/narrador é onisciente:

¹⁴ Até o final do poema, notamos que Nísia também utilizou versos alexandrinos, hendecassílabos, redondilhas (menores e maiores) e tetrassílabos, reforçando sua liberdade de criação. Fazemos questão de ressaltar que, nas citações do poema nisiano, buscaremos preservar o estilo formal original de *A lágrima de um Caeté*, publicado e organizado por Constância Lima Duarte em 1997.

¹⁵ Se considerarmos que o poema nisiano foi feito para ser declamado, e quiséssemos retirar a repetição da palavra “era”, no verso “era... - era um Caeté”, então teríamos um decassílabo. Mas, na composição do poema, aumentou-se o tamanho do verso, provavelmente, a fim de engrandecer-se o próprio herói no contexto (ou plano) literário.

Era um Caeté, que vagava
Na terra que Deus lhe deu,
Onde Pátria, esposa e filhos
Ele embalde defendeu!...

É este... pensava ele,
O meu rio mais querido;
Aqui tenho às margens suas
Doces prazeres fruído...

Aqui, mais tarde trazendo
Na alma triste, acerba dor,
Vim chorar as praias minhas
Na posse de usurpador!
(1997, p. 37)

O índio saudosista que chora comovido pela tristeza é extraído do pensamento do Caeté pelo eu lírico/narrador. A tristeza nasce com a invasão do usurpador, que é, além do domínio imperial português, o sistema político internacional conhecido como “Despotismo”. É assim que, disposto a deixar a mata do Catucá, dominado por esse ressentimento contra o inimigo que lhe usurpa terras e identidade cultural, o índio é interpelado duas vezes, ao longo do poema, pelo personagem mítico, pertencente ao plano maravilhoso, chamado de Gênio do Brasil.

Na primeira vez, o personagem Gênio do Brasil surge distante da visão do leitor e só sabemos da presença (ou existência) dele por causa dos suspiros do eu lírico/narrador: “Ó gênio do Brasil, às plagas tuas / Volta... oh! Volta a vingar os filhos teus!” (FLORESTA, 1997, p. 44)¹⁶. Com o pensamento dominado pela ira, o herói, em uma invocação às entidades ligadas à natureza, exclama:

Ó terra de meus pais, ó Pátria minha!
Que seus restos guardando, viste de outros
Longo tempo a bravura disputar
Ao feroz estrangeiro a Pátria nossa,
A nossa liberdade, os frutos seus!...
Recolhe o pranto meu, quando dispersos
Pelas vastas florestas tristes vagam
Os poucos filhos teus à morte escapos,
Ao jugo de tiranos opressores,
Que em nome do piedoso céu vieram
Tirar-nos estes bens que o céu nos dera!¹⁷

¹⁶ Optamos em todas as citações do poema pela preservação da ortografia original e, por isso, no trecho do poema, decidimos manter a palavra “gênio” iniciando pela letra minúscula.

As esposas¹⁸, a filha, a paz roubar-nos!...
Trazendo d'além-mar as leis, os vícios,
Nossas leis e costumes postergaram!

Por nossos costumes singelos e simples
Em troco nos deram a fraude, a mentira.
De bárbaros nos dando o nome, que deles
Na antiga e moderna História se tira.
(1997, p. 38)

O Caeté define sua terra como “Pátria”. Assim como em outras passagens, é nesse momento que a noção de “pátria” não deve ser interpretada com a mesma concepção de sociedades europeias, mas, ao contrário, a palavra “pátria” adquire poeticamente um sentido romântico.

Antagonistas, os indígenas Tabajaras e os Potiguaras, na visão do Caeté, tornaram-se passíveis à dominação cultural e militar dos colonizadores:

Tabajaras miserandos! Raça escrava!
Que a voz incautos desse chefe ouviste
Mandando exterminar os irmãos teus,
Para um povo estrangeiro auxiliar!
O anátema do céu feriu-te, ó mísera!

Para ele um país conquistaste:
Em paga te deu ele a ignomínia!!
Em eterno desprezo eis-te esquecido,
Como estão tantos outros teus iguais!
Que perdendo na Pátria os seus costumes,
As vantagens não gozam desses homens,
A quem sacrificaram Pátria, honra!...
(...)
Dos Caetés os manes vingados estão!
Desse Camarão, também renegado,¹⁹
Que bravo guerreiro a Fama apregoa,
O título de nobre lá jaz desprezado!
(1997, p. 38 - 39)

¹⁷ A visão panteísta modificada por uma visão monoteísta que confronta o “céu” e a “terra”, assemelha-se à perspectiva do estilo barroco.

¹⁸ Há, nesse verso, uma possível alusão à poligamia indígena. Observe o binômio “singular x plural” na forma “esposas x filha”, o que não justificaria apenas o uso de uma voz coletiva monogâmica. Se excluirmos a possibilidade de ser apenas uma questão de erro tipográfico, abriremos brechas para admitirmos uma perspectiva crítica indigenista, em Nísia Floresta.

¹⁹ A história do Brasil conta-nos que Camarão era o apelido do chefe dos Potiguaras. Ele foi batizado com um nome português e tornou-se um guerreiro “indígena” que, nascido em Pernambuco ou no Rio Grande do Norte, no final do século XVI, foi educado por um padre com dez anos de idade. Antônio Felipe Camarão lutou contra os holandeses, em favor dos portugueses e foi condecorado pelo rei de Portugal com o título nobre de Dom, ou seja, como um renomado Cavaleiro da Ordem de Cristo, segundo nos garante a pesquisadora Duarte (IN: DUARTE, 1997, p. 39).

O poema prossegue, e o eu lírico/narrador sonda, novamente, os pensamentos do Caeté, que, nesse momento, se encontra satisfeito, ao concluir que, no passado, os inimigos dos “manes” (ancestrais do Caeté) também morreram, vítimas dos augúrios do tempo. Sentindo-se vingado, o herói brada:

Dos Caetés os manes vingados estão!
Em triste abandono, sem Pátria, sem bens,
Às cegas seguindo a voz de um senhor
Pureza e costume perdido tu tens!...
(1997, p. 40)

Sobre esse trecho, vale salientar que, segundo o dicionário etimológico de Cunha (2010, p. 406), “manes” é um termo que significa a alma dos mortos ancestrais evocadas sobre as sepulturas na mitologia romana. Esse vocábulo foi catalogado no século XVII.

Proveniente do Latim, o vocábulo manes é uma substantivação de *manis*, significando o mesmo que “bom ou benévolo”. No entanto, uma das intenções de Nísia Floresta, bastante plausível, através do seu herói indígena, foi a de não apenas mostrar um índio selvagem, o que visivelmente encontraremos em muitos poemas românticos de outros poetas brasileiros, mas também, principalmente, a de nos apresentar um índio pós-civilizado.

Esse índio pós-civilizado está há séculos sendo ameaçado em sua “pureza” e “costumes”, segundo o eu lírico/narrador.

Outra circunstância que revela a intenção nisiana de construir um personagem indígena pós-civilizado é percebida através do sincretismo religioso, que emana de alguns versos e que, direta ou indiretamente, apresenta um maniqueísmo a ser exercido (ou estabelecido) entre Tupã (entidade divinamente espiritual e pertencente ao universo politeísta de muitas tribos indígenas) e o Deus (entidade divinamente espiritual e pertencente ao universo monoteísta dos povos cristãos). Através dessa dicotomia, encontramos, em Nísia Floresta, uma possível intenção de compor um herói eivado de um sincretismo religioso, pós-civilizado. Esse sincretismo se manifestou, no plano maravilhoso do poema, também entre a personagem Anhangá (entidade divina e pertencente ao universo politeísta de várias tribos indígenas) e o Satanás (entidade espiritual e

pertencente à crença monoteísta cristã). Vejamos um momento em que esse sincretismo adquiriu uma forma estética no poema de Floresta:

Que um Pagé²⁰ me julgava, onde Tupã
Nosso puro prazer abençoava,
Nosso amor de selvagem tão ditoso²¹!
(...)
Se Anhangá²² contra nós mandava o mal,
Para longe a cabana transferíamos;
Nossas eram as matas, suas frutas,
Seus regatos, seus rios, tudo era
Propriedade nossa... A Natureza
Por toda a parte bela nos sorria...
Sorria-nos o amor, o céu sorria-nos...
(1997, 41 - 42)

O deus Tupã e/ou Anhangá governam o plano maravilhoso, em paralelismo com o Deus Onipotente e o Satanás. Diante desse sincretismo religioso, há também a presença de fúrias, deusas advindas da mitologia grega. No poema encontramos deidades como a Realidade e a Liberdade em conflito com o monstro chamado de Despotismo, que assumiu uma forma de serpente. Nem precisamos lembrar que a “serpente” é uma metáfora, na mitologia cristã, das forças malignas, adversárias de um ente divino (onipotente, onisciente e onipresente). Nísia Floresta compõe um mosaico de entidades míticas. Inclusive, no final do poema, aparece, acompanhado do personagem sobrenatural chamado “Despotismo”, as entidades mitológicas e gregas, mais conhecidas como “AS Fúrias”. Diante disso, faz-se mister refletir sobre o processo de *circularidade cultural* que viabiliza esteticamente a sua produção poética.

O processo de *circularidade cultural* foi revisado por estudiosos como Carlo Ginzburg, Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Roger Chartier. Eles buscaram estudar o processo de circularidade cultural, a partir da dicotomia entre cultura popular e cultura erudita. Afastando-se dessa perspectiva, encontramos no estudo de

²⁰ No original com “g”. Pagé, e não “Pajé”. Em 1587, a palavra “Pagé” surge como sinônimo de feiticeiro ou chefe espiritual indígena. Esse vocábulo, advindo do Tupi, teria a forma “pa' ie” (CUNHA, 2010, p. 469).

²¹ O amor do eu lírico/narrador (índio) não é sublimado, mas sim carnal, sexual e prazeroso.

²² Plano maravilhoso, presente na mitologia indígena. Na visão do europeu, Anhangá foi transformada em antagonista de Tupã, ou seja, era interpretada com uma força maligna, diferente de Tupã, um deus masculinizado e benévolo.

Ramalho(2007) uma abordagem inédita sobre o processo de circularidade cultural, quando investiga as referências simbólicas culturais de povos indígenas brasileiros entrelaçadas às referências simbólicas culturais dos colonizadores.

Ramalho relembra-nos que os colonizadores portugueses buscaram em “Tupã” uma versão masculina de “Tupana”, a mãe do trovão, recursos entendidos como necessários durante a catequização dos indígenas. Por outro lado, “(...) mesmo entre os indígenas, o senso prático, suplantou os valores míticos primordiais e, em vista disso, a criação foi velada pela clivagem e pela misoginia” (2007, p. 290). Assim é que compreendemos melhor esse processo de *circularidade cultural*: reconhecendo o mito como “uma estrutura de representação coletiva que dá sentido à experiência humano-existencial-histórica” (Ibidem, p. 287) e, ao mesmo tempo, lembrando que os “mitos indígenas”, sem a ambientação histórica necessária para sua prática cotidiana, não puderam ter ou exercer uma função mítica ancestral, sendo projetados no contexto das lendas.

Nesse novo contexto cultural é que nos deparamos, no poema, com a expressão “amor de selvagem”. O “amor de selvagem” difere ideologicamente do amor definido (e defendido) por Jean Jacques-Rousseau, ou seja, o amor do “bom selvagem”. Rousseau defendeu que os homens nasceriam bons (com a pureza de caráter), mas eram corrompidos pelo meio ambiente cultural (a civilização). Nísia versifica o “amor de selvagem” com um aspecto romântico:

Amor de selvagem,
Amor venturoso,
Teu riso amoroso
É d'alma expressão.

Mentir tu não sabes,
Não sabes fingir,
Só sabes fruir
Seus doces prazeres.
(1997, p. 41-42)

Entretanto, o Caeté “(...) configura-se quase num “anti-bon-sauvage”: não é inocente e puro, sofreu a maldade e a violência do branco e guarda ainda profundos desejos de vingança” (DUARTE, 2014, p. 174). Duarte ensinou-nos um

conceito de indigenismo retirado da autora da obra *Do Indianismo ao Indigenismo – nas letras hispano-americanas* (1962), a pesquisadora Maria José de Queiróz.

Queiróz entende o termo técnico “indigenismo” como uma prática cultural que “pretende tratar o índio como ele é” (QUEIROZ, 1962, p. 95 *Apud* DUARTE, 1995, p.125). No indianismo indigenista que há em Nísia, deparamo-nos com uma preocupação a respeito do índio pós-civilizado, semelhante à preocupação encontrada, em “Três dias de um noivado” (1844), de Teixeira e Sousa²³, um autor contemporâneo a Nísia Floresta. Para esclarecer ainda mais a questão desse indianismo indigenista, Duarte argumenta que:

Se o poema denuncia a situação real de vida do indígena e trata da derrota liberal dos praieiros, ele está, por conseguinte, se afastando do exotismo romântico e se aproximando de uma concepção realista fundada na crítica social. Desta forma, a construção indigenista pode mesmo ser considerada como uma dramatização do herói dividido, deslocado, sem lugar (DUARTE, 2014, p. 174).

Pesquisando sobre o indigenismo, Antônio Carlos de Souza Lima, no texto intitulado de *El indigenismo en Brasil: migración y reapropiaciones de un saber administrativo*, explica-nos que estamos utilizando esse termo técnico de empréstimo dos conceitos que emanam da literatura hispanoamericana:

El término indigenismo es un producto de la literatura hispanoamericana. Originalmente, evocaba un arquetipo del indígena, que se remontaba a la manera en que se recibieron e reinterpretaron las ideas del romanticismo a través de la prosa, la poesía y los ensayos con vocación “social”, en los países de América Ibérica que se independizaron en el siglo XIX (2006, p. 101)²⁴.

Lima informa-nos que, afastando-se da criação literária, o termo indigenismo, no contexto revolucionário do México, em 1910, foi expandido e

²³ Segundo a pesquisadora Constância Lima Duarte, “Em 1849, entre os poucos textos indianistas publicados, estavam *A metamorfose original: Moema e Camorogi*, de Ladislau dos Santos Titara (1835), “Nênia”, de Firmino Rodrigues Silva (1844), “Os três dias de um noivado” de Teixeira e Sousa (1844) e os dois livros de Gonçalves Dias: *Primeiros cantos* (1847) e *Segundos cantos* (1848). A partir desta data, sim, surgem dezenas de publicações indianistas” (DUARTE, 1999, p. 174).

²⁴ Optamos por não traduzir as citações em idioma espanhol pela semelhança com o idioma português.

começou a designar uma forma de ideologia presente nas ações institucionais ligadas ao governo diante das populações indígenas daquele país, em auxílio ao alcance de um maior bem-estar para elas. Vale ressaltar que *A lágrima de um Caeté*, embora não seja pertencente à literatura hispano-americana, enquadra-se no contexto político da América Ibérica e os processos de independência.

Outra forma de compreender o indigenismo, agora sob o contexto cultural peruano, aparece nos escritos do peruano José Carlos Mariátegui La Chira (1894 - 1930). Segundo o sociólogo ativista Mariátegui, houve na literatura peruana uma corrente indigenista que não deve ser confundida com uma simples moda do momento. Ele solicita-nos que não confundamos indigenismo com uma escrita exótica sobre indígenas que invadem o cenário literário na Europa (1987, p. 33).

Para Mariátegui, *“El indio no representa únicamente un tipo, un tema, un motivo, un personaje. Representa un pueblo, una raza, una tradicion, un espíritu”* (Ibidem, p. 36). Compreendemos o herói metonímico nisiano também a representar uma tribo, reconhecendo, assim, seu caráter indigenista.

O escritor peruano e ativista Mariátegui explicou-nos que o indigenismo não é para ele um fenômeno apenas literário. Além disso, no contexto literário:

La literatura indigenista no puede darnos una version rigurosamente verista del indio. Tende que idealizarlo y estilizarlo. Tampoco puede darnos su propia voz, su própria ánima. Es todavía una literatura de mestizos. Por eso le llamo indigenismo y no indígena (Ibidem, p. 38).

Depois do seu terceiro texto sobre *“El indigenismo en la literatura nacional”*, Mariátegui alerta-nos de que o crítico literário não deve incorrer na injustiça de condenar a literatura indigenista peruana, por sua falta de “autoctonismo integral”. Como se trata de uma literatura escrita por uma mulher mestiça, o indianismo nisiano, arquiteta um índio como ele é, pós-colonizado, no século XIX, que, em momentos de vingança, é capaz de se aliar com brasileiros revolucionários.

Antes mesmo de aderir à guerra contra o colonizador, o Caeté rememora lembranças de nomes de personagens históricos das revoluções que ocorreram, mais de dois séculos após o isolamento da tribo dos Caetés, ainda no século XVI.

Segundo o personagem Caeté, “Ei-los que avançam nessa mesma praça / Aonde os Martins, Teotônio, Miguel, Caneca, Agostinho tragaram o fel / Do bárbaro estrangeiro, feroz despotismo!” (FLORESTA, 1997, p. 45).

Aprendemos com a história do Brasil que o Caeté cita personalidades históricas das revoluções de 1817 e 1824: Domingos José Martins, Domingos Teotônio Jorge, Miguel Joaquim d' Almeida e Castro, que foram decapitados em 1817; além deles, no poema, há Frei Joaquim do Amor Divino Rebêlo e Caneca e do Major Agostinho Bezerra Cavalcante Souza, que foram enforcados em 1824.

Em uma visão do passado, o eu lírico/narrador relembra “cabeças e mãos” dos revolucionários pernambucanos de 1818 e/ou de 1824 que foram decepadas e expostas em vias públicas:

Apóstolo é daqueles que vem debelar
Os vis celeratos, que à força, ao desterro
Seus filhos mandaram! De alguns no enterro
De sangue a bandeira se viu tremular!
Viram-se as cabeças e de outros as mãos
no alto de postes ao povo oferecendo
Exemplo feroz, espetáculo horrendo,
Que de dor enluta os peitos cristãos!
(1997, p. 45)

Nesse momento, Nísia põe novamente o símbolo “peito cristão” com teor crítico, ou seja, é capaz de “espetáculos horrendos”, por isso será acometido o Caeté pela dor. O Caeté é comparado a um apóstolo, aproximando-se da ideia mítica cristã mais uma vez. Mesmo diante da bandeira manchada de sangue, até então, nada sabemos sobre a Revolução da Praieira. Poderíamos dizer que houve no poema uma digressão temporal e que o eu lírico/narrador está relembando cenas ocorridas em Pernambuco antes da Revolução Praieira de 1848. Outra questão interessante é que a fala do eu lírico/narrador transmite os pensamentos mais íntimos da psicologia do Caeté, mesmo quando o herói fica silencioso:

.....
E dá que de vulcão medonha horrível
A cratera se expanda abrasadora
Para o povo engulir, que a nós de povo
O nome até roubou-nos... extinguiu!

Estas vozes soltando angustiados
Emudece o Caeté... quedo ficou,
Com os olhos no céu, dele esperando
A tardia, porém certa justiça!²⁵

.....
De repente troar ao longe ouviu-se
Da artilharia o fogo... e de milhares
De peitos Brasileiros sai o brado,
Simulando o trovão²⁶, que o raio manda
– Eia! avante! Guerreiros libertemos
A terra dos Caetés, a terra nossa! –²⁷
(1997, p. 44-45)

Após esse troar, a guerra, então, tem início. Na batalha, o eu lírico/narrador registra a existência de revolucionários brasileiros. É interessante conferir uma ideia de fragmentação textual entre a “cratera de vulcão” e o estrondo, “ao troar da artilharia”, este na estrofe seguinte.

O Caeté vai à guerra e ao encontro dos revolucionários. Após ouvir o grito de guerra “Eia, avante guerreiros!”, seguido de um grande estopim de armas, hiperbolicamente, comparado ao de um trovão, o herói indígena conseguiu ver melhor a cena e se deparou com Nunes Machado (1809-1848)²⁸, um dos líderes da Revolução Praieira, morto.

Nunes Machado é deputado liberal e um dos líderes da Praieira, chamado de herói pelo eu lírico/narrador. Só nesse momento, podemos deduzir que havia um vínculo de amizade, nem que seja espiritual, do Caeté com Nunes. Diante do herói Nunes Machado, o herói Caeté, de joelhos, chora em razão da perda inestimável:

²⁵ Duas observações são válidas de se notar nesta estrofe: o eu lírico/ narrador que deixa de ser o Caeté, emudecido (mudo) e passa a ser o eu lírico/narrador, na voz do rapsodo; a outra questão é a espera do Caeté pela intervenção divina, no plano maravilhoso, diante das ações humanas, e no plano histórico, no qual o Caeté encontra-se em perigo numa futura luta contra o invasor europeu.

²⁶ Mais uma vez vale ressaltar que esse olhar do índio para o céu, está associado também a divindade indígena mais conhecida como Tupã, para muitos identificado como o sol, para outros como o sol e os raios e trovões. Essas transformações conceituais (mitológicas), vivenciadas pelas tribos indígenas, compactuam, desnudando as nuances do processo de *circularidade cultural*, que perpassa as concepções poéticas e de mundo dos povos indígenas, nesse poema.

²⁷ Cena de luta: o trovão é o fogo da artilharia do colonizador no plano histórico e “uma tempestade de um Deus” no plano maravilhoso. Tudo isso a compor o plano literário da poesia épica nisiana.

²⁸ Nunes aparece apenas como revolucionário, no poema, morto durante a Revolução. Entretanto, muitos brasileiros sabiam que ele era deputado liberal e que morreu em batalha, inspirando o poema longo.

Caiu o Chefe imortal
Dos bravos Pernambucanos!
Debandados estes foram;
Sorriram-se os seus tiranos!
Mas seu riso é convulsivo,
Anuncia horrível siso!...

Eis voa da margem triste²⁹
Do Beberibe a Saudade³⁰
Acompanhando o Caeté
Ao bairro da Soledade...
Ali vê no chão prostrado
O herói NUNES MACHADO!!³¹

Transido de dor o triste Caeté
Suspira, lamenta, chora, se exaspera...
Os joelhos dobra! Do céu inda espera
Prodígio estupendo! que pós Lázaro em pé!
(1997, p. 46)

Vale ressaltar, que embora haja a subvenção aos contextos do cristianismo por parte de Nísia Floresta, o fato é que o vencido NUNES MACHADO, não ressuscita no plano histórico, confirmando, indiretamente, que o protagonista Caeté se não estava, em princípio, continuou a estar, logo em seguida, descrente de milagres cristãos. Ou seja, essa estrofe pode ser também lida como uma crítica de Nísia Floresta (na voz e ações poéticas do índio) aos dogmas religiosos cristãos.

O Caeté é acompanhado por um ser que voa do Rio Capibaribe (chamado de Beberibe) ao Bairro da Saudade, em Pernambuco. Mas quem seria esse ser enigmático que voa? Seria o Gênio do Brasil ou seria apenas o próprio sentimento de vingança “acompanhando o caeté”? Essa pergunta ficará sem resposta, pois não há pistas ou vestígios que possam desvendá-la no poema.

O herói Nunes Machado é associado ao personagem bíblico Lázaro, famoso na narração cristã, ao ser ressuscitado. Sem poderes de ressuscitar o herói Nunes Machado, o Caeté dignamente chora: “o pranto correu” (FLORESTA,

²⁹ A supressão do “que”, ajeita o ritmo métrico do verso, diferentemente se fosse, “eis que voa”.

³⁰ Assim como o “Eterno”, a palavra “Saudade”, vem personificada, no plano maravilhoso. Então fica do Beberibe (plano histórico) à Saudade (histórico ou maravilhoso).

³¹ O fato de terem autorizado a publicação de *A lágrima de um Caeté* (1849) deve ter se dado no plano argumentativo: a mentalidade da censura era incapaz de conceber heróis que no plano histórico são vencidos, mas que, ao apresentarem voz no plano maravilhoso e também no plano literário, diante do discurso crítico, instaurado sob o discurso de uma retórica romântica, são heróis que escapam da condição de vencidos e passam ao *status* de vencedores.

1997, p. 47). Neste momento recebe a presença do Gênio do Brasil. No Gênio do Brasil, há a natureza de um personagem mitológico, bastante enigmático, pertencente ao plano maravilhoso. O Gênio busca consolar o herói:

- Não chores, ó Caeté, o amigo teu!
Do Brasil consternado, o Gênio exclama:
Foi minha inspiração, foi meu brado,
Que fiel seguiu Ele.

- Não chores, ó Caeté, o Amigo teu:
Sua sorte, o mal seu, não mais lamentos!
Pela Pátria viveu, deu tudo à Pátria,
A Pátria o cantará.

- Não chores, ó Caeté, o Amigo teu:
Que caiu, não morreu... porque o bravo
Constante defensor da Pátria sua
Para a Pátria não morre.
(1997, p. 49)

Podemos entender, com os versos acima, o quanto o Gênio do Brasil é a favor dos revolucionários, pois, segundo ele, o Caeté será o vencedor da guerra, no final. O herói Caeté, junto com o herói Nunes Machado, no futuro, serão cantados, glorificados pela pátria. Por isso, o Gênio do Brasil quer que ele pare de chorar, entretanto, não nos pareceu que esse personagem quisesse que o herói desistisse da vingança.

O Gênio do Brasil, em seu maior momento argumentativo, diz, dando forças, para o Caeté parar de chorar e continuar firme na luta: “Não! que vale antes morrer/ Seus princípios defendendo, / Que de um polo a outro polo / Político, ir percorrendo” (FLORESTA, 1997, p. 50). O Caeté escuta atento tudo que o Gênio do Brasil tinha para revelar, e, de súbito, transforma seu estado de espírito: contém o choro e se torna otimista na luta de vingança.

Esta voz atento
Escuta o Caeté
Já seu triste pranto
Amargo não é;
Não é sua dor
Já sem esperança:
Um feliz porvir
Sua ideia alcança...

Já crê de outros bravos
Ouvir o chamado:
- Às armas! às armas!
O Povo é vingado...
Do Una ao Paraíba
Do mar aos Sertões.
(1997, p. 50 - 51)

O Caeté, inspirado na luta armada contra o colonizador, resolve partir para a guerra. Seu roteiro é: “Do Catucá as matas, eis que demanda / O infeliz Caeté, buscando um povo / Que julga o céu armar para vingá-lo, / Vingando a Pátria sua” (Idem, ibidem). O herói Caeté convoca o povo para a luta e nessa passagem temos uma marcação temporal, no plano histórico: o índio anuncia que, nesse momento da conclamação já decorreram, exatamente, três dias que o herói Nunes Machado havia morrido: “Três vezes tem o sol aparecido / E no mar mergulhado os raios seus, / E teu Chefe imortal, que lá caiu / Vingado inda não tens” (Idem, ibidem).

Embora sozinho, o herói Caeté parte para a guerra, mas é interpelado, em sua trajetória por uma entidade mitológica e feminina (a Realidade), de aparência horripilante, que ordena que ele desista da luta:

- Pára, miserando, disse ela ao Caeté.
Os restos depõe de tanta bravura;
Encara-me atento... perderás a fé
Com que praticar vás uma loucura!

O bravo selvagem atônito ficou...
- Quem és, lhe pergunta, infernal deidade?
- Uma visão de inferno não sou:
Sou cá deste mundo a Realidade.
(1997, p. 52)

A Realidade é tão feia, que causa horror ao Caeté, deixando-o receoso. Ela é comparada a uma figura infernal que pede ao herói que pare sua trajetória, já que o fruto da guerra dele contra o colonizador será o de perder a presença da fé (no ato de lutar), ao descobrir que ele, o Caeté, praticou um ato de loucura. Por que loucura? Somente depois, a Realidade explicará que se trata da loucura que consiste em o Caeté revolucionar-se, ao lado dos Praieiros.

Ainda não convencido, o Caeté vê sair da cidade, partindo em direção à região da Mata do Catucá, em Pernambuco, outra personificada figura feminina: a Liberdade.

A sedutora Liberdade, descrita como uma bela virgem, convida o Caeté para a batalha e vingança. Porém, quando estava seduzido pelo discurso apelativo da Liberdade, o Caeté percebe que, perto dela, no ar, aproxima-se um monstro, acompanhado das fúrias (entidades míticas gregas). Neste instante, o herói Caeté – que “Da terra não pode aos ares subir / Para ao lado pôr-se da virgem formosa / Pra quem a sua alma começa a sentir / Veemente amor, paixão primorosa” (FLORESTA, 1997, p. 53) – agoniza, impossibilitado de reagir contra a destruição iminente do povo indígena.

O Caeté estava seduzido pela Liberdade, adorando-a. Entretanto, ao ver as horripilantes “fúrias”, entidades mitológicas gregas, aproximarem-se da Liberdade, “Do bravo Caeté treme o coração” (Idem, ibidem), o herói, mesmo aflito, estende não só as mãos, mas também os dois braços para a Liberdade segurá-los.

De repente, o Caeté olha para o chão e se depara, novamente, com a Realidade, a travar com ele um novo diálogo. Depois que a Realidade confessa que não será tão feia, após ser compreendida pelo herói, o Caeté acusa-a de “cruel”. Ele quer salvar a Liberdade, mas a Realidade desaprova esse ato, pedindo para que ele dissipe suas ilusões. A Realidade, então, condecora como “filho dos bosques” aquele que o eu lírico/narrador tinha designado como “grão-selvagem”, no início do poema. Se existe o título de nobreza de “grão-príncipe”, com a poética nisiana, pensamos no título de “grão-selvagem”.

O herói, assim, preso aos limites de sua natureza também humana, questiona se é ilusão o que está vendo: a Liberdade ser destruída pelas fúrias e pela serpente. Depois disso, ele confessa que prefere perder a vida para a Realidade a ficar sem saber, se é verdade ou ilusão aquilo que visualiza: a morte da Liberdade.

A Realidade, personagem mítica, admite que não é ilusão o que o herói vê e completa, dizendo: “Mas não temas, que seja a tua bela / Do monstro que a persegue triste vítima...” (Ibidem, p. 54), pedindo que ele apenas a contemple. A Realidade revela ao Caeté a identidade do monstro:

Esse monstro que ali vês
Das fúrias todas cercado,
É o feroz Despotismo
Inimigo seu votado.
(...)
Deixa pois o Despotismo
Contra ela em vão lutar,
Como do céu os mas anjos
Daqui Deus o vai lançar
(1997, p. 55)

Assim é que a Realidade faz um apelo para que o herói a escute. Ela aconselha o índio a retornar para as matas, pois apenas lá ele poderá aproveitar o gozo do sentimento de liberdade. A personagem Realidade ainda completa dizendo que o Caeté gozaria do sentimento de liberdade, se os brasileiros tivessem o comportamento (ou ideologia) semelhante ao herói revolucionário Nunes Machado.

Se todos fossem
NUNES MACHADO!
Dos pobres índios,
que tanto amava,
Mudar a sorte
Também pensava!...
Mas ah! mui cedo
Se foi da terra!!
Teu pranto agora
No peito encerra.
(1997, p. 55 -56)

O índio Caeté resolve voltar à mata, como a Realidade havia aconselhado.

O Caeté finda sua trajetória às margens do Rio Goiana, em Pernambuco, buscando respostas para suas perguntas. Seus questionamentos revelam uma consciência crítica. Na antepenúltima estrofe do poema, surge fulminante a postura crítica de um herói Caeté que, ao discursar, clama solitário:

– Goiana!...clama ele ali vagando,
Mais triste do que lá no Beberibe:
Onde está teu Herói? o filho teu!
- No céu...

- No céu... responde o eco! E sabe o mundo
Suas grandes virtudes; sabe a glória,
Que seu nome deixou, nome imortal
Na Pátria!
(1997, p. 56)

A pergunta “Onde está teu herói?”, no contexto do poema nisiano, é também enigmática. A fuga do Caeté, mais que um ato romântico, representa uma forma de visão realista do índio pós-colonial. A pesquisadora brasileira Gabriela Pellegrino Soares, em recente pesquisa sobre direitos indígenas, no México, observa que:

Isolando-se em fugas para o mato, rearticulando-se em aldeamentos que congregavam etnias diversas e que precisavam ser continuamente reinventadas do ponto de vista identitário, miscigenando-se nos espaços em que se lhes era possível inserir, povos indígenas do Brasil chegaram ao século XX com um fôlego surpreendente para lutar por terras e direitos (2013, p. 364).

Se os indígenas do Brasil alcançaram esse fôlego para lutar por terras e direitos, como afirma Soares, é porque, há séculos, souberam o momento certo de fugir, caso contrário, seriam dizimados e/ou catequizados pelo colonizador. Fugir tornou-se um ato heroico romântico, em *A lágrima de um Caeté*.

Se o poema nisiano não expressa um heroísmo épico clássico (“Onde está teu Herói?”), mesmo assim, vale recordar aqui uma peripécia do herói grego Ulisses, na *Odisséia* (poema épico grego com a autoria atribuída a Homero no século IX a. C.), que, após ser expulso por Éolo (Deus dos Ventos), da Ilha Eólia, encontrava-se diante dos Lestrigões, monstros mitologicamente colossais que dominavam a ilha de Lemos, na Lestrigônia, e sem poder enfrentá-los, evita a morte, fugindo com seus sócios (ou soldados companheiros de viagem):

eu, arrancando da espada cortante , que ao lado pendia
logo as amarras cortei do meu barco de proa anegrada
e muito à pressa dei ordem aos meus companheiros, dizendo
que a toda força remassem, por ver se da Morte escapávamos.
(HOMERO, 2011, p. 198)

Lembramos, com Silva , que o herói épico “(...) precisa agenciar em duas dimensões da matéria épica, o que exige dele uma dupla condição existencial; a histórica, necessária para a realização do feito histórico; e a mítica, necessária para a realização do feito maravilhoso” (2007, p. 60).

É lógico que, no modelo clássico do herói, o personagem Ulisses lute contra adversários que apresentam um poder sobrenatural demasiadamente superior ao poder heroico. No caso do herói Caeté, a fuga, contudo, ocorre quando a força do herói é insuficiente para enfrentar o inimigo: se o colonizador português era humano, o monstro do Despotismo, de natureza mítica, era, por outro lado, assim como os Lestrigões para Ulisses, um adversário invencível.

Neste momento da dissertação, precisamos demonstrar que mediar um ensino sobre *A lágrima de um Caeté* é uma ação pedagógica que não se compara a enfrentar os Lestrigões ou os invasores portugueses. O inimigo de quem media um ensino é aquele provocado pelo descompromisso caracterizado na chegada do(a) professor(a) à sala de aula, a fim de apenas exigir uma leitura, individual ou coletiva, mas sem qualquer planejamento prévio.

Para obter êxito nessas aulas para o nono ano do Ensino Fundamental, nossa pesquisa criou um projeto didático (artístico e pedagógico), chamado de “Poesia ilustrada 2015”. No próximo capítulo, então, procuraremos apresentar nosso método de ensino para mediar uma forma singular de aprendizagem sobre *A lágrima de um Caeté*, partindo das experiências adquiridas durante a realização desse projeto.

A seguir, escreveremos sobre nossa prática de ensino voltada para a leitura de poesia (épica), que findou na produção ou publicação virtual (e impressa) dessa obra nisiana, acompanhada por ilustrações produzidas por estudantes, em sala de aula, que colaboraram, artística e linguisticamente, para a confecção de um novo livro (digital e impresso), possivelmente capaz de estimular a prática de leitura literária (e poética) em uma turma de nono ao do Ensino Fundamental.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta metodológica, por nós executada, exigiu-nos oito horas-aula. Didaticamente, escolhemos executar nossas mediações com atividades de estímulo à leitura de poesia que envolvessem uma significativa construção de ilustrações interpretativas do poema *A lágrima de um Caeté*, de Nísia Floresta, visando à divulgação local e nacional da obra e ações realizadas, através da internet, como se explicará mais adiante.

Dividimos a nossa proposta metodológica em três momentos didáticos: o primeiro e o segundo momento com previsão de quatro horas-aulas, sendo duas para cada um deles; e o último momento, que completou nosso projeto, com previsão de quatro horas-aula.

Antes de iniciarmos esses três momentos, revelamos à turma que o poema sobre o Caeté é um texto antigo, publicado em 1849, e escrito sob o véu de um pseudônimo (Telesila). Também explicamos que, no poema nisiano, o eu lírico/narrador será aquele que narrará, lírica ou poeticamente, em versos e estrofes, as aventuras de um guerreiro indígena, sem nome, identificado como “o Caeté”. O guerreiro Caeté foi apresentado à turma antes de iniciarmos o primeiro momento como um ser humano ávido por vingança.

Com essa síntese estratégica do poema, visamos à motivação das pessoas envolvidas, proporcionando que compartilhassem o seguinte mistério: por que o índio Caeté desejou, na ação do poema, envolver-se com a prática violenta de atos de vingança? E, ainda mais, contra quem seriam esses atos de vingança?

A fim de estimular a elaboração das ilustrações, informamos à turma que alimentaríamos um site, a partir das imagens produzidas com o projeto “Poesia ilustrada 2015”.

Elaboramos, durante nossa orientação de Mestrado pela UFS, um site construído para oferecer um novo suporte para publicação de obras ilustradas por jovens estudantes, no intuito de fomentar uma ação de estímulo à leitura, motivando nossas aulas de leitura em voz alta. Por ser gratuita e apresentar ferramentas úteis, como *hiperlinks* e enquetes, decidimos hospedar nosso site na

plataforma disponibilizada pela empresa Google. Publicamos o poema de Nísia Floresta acompanhado de ilustrações de jovens estudantes³².

Selecionadas e organizadas as ilustrações, nossa proposta metodológica conseguiu doar à biblioteca escolar, do Colégio Estadual Arabela Ribeiro, nosso primeiro exemplar (impresso) da obra poética ilustrada *A lágrima de um Caeté* (1849), de Nísia Floresta, no ano letivo de 2015, por jovens estudantes do nono ano do Nível Fundamental. Não foi à toa que, atendendo aos preceitos éticos do nosso país e aos princípios estabelecidos pela nossa Constituição de 1988, atualmente em vigor, optamos, cautelosamente, antes do momento ilustrativo, por consignar ao nosso projeto “Poesia ilustrada 2015” a assinatura de um “Termo de autorização” pelos responsáveis legais das pessoas envolvidas, a fim de que fossem liberadas as imagens criadas em sala de aula³³.

3.1 Primeiras aulas: conhecimentos prévios

Intitulamos a primeira hora-aula de “Arte de autoria feminina: Nísia Floresta”. Nesse momento, a turma iniciou o projeto “Poesia ilustrada 2015”, dirigindo-se à sala de vídeo no Colégio Estadual Arabela Ribeiro (CEAR).

Avisamos à turma que desenvolveríamos um projeto de ilustração interpretativa de um poema, e isso partiria das experiências adquiridas dentro do nosso próprio colégio, em 2014. Nesse momento, distribuímos livros de poesias ilustradas, encontrados na biblioteca do CEAR e, em posse de cinco exemplares do livro *Olha o poema na escola* (2014), promovemos um debate sobre a poesia ilustrada. Revelamos, em forma de retratos 13x18 cm, as ilustrações dos desenhos que não foram contemplados, mas que foram pensados durante o

³² Desenvolvido como uma ferramenta educacional, nosso site foi previamente e especificamente construído para esse projeto “Poesia ilustrada 2015”. Visamos compartilhar o acesso à leitura do poema *A lágrima de um Caeté* (1849), em um âmbito nacional, através da internet. Na verdade, o site é resultado de uma mudança de perspectiva didático-pedagógica conservadora de ensinar, sem o auxílio dos recursos tecnológicos, para uma postura e perspectiva inovadora. Essa perspectiva inovadora foi aperfeiçoada durante o curso de mestrado profissional na UFS e, atualmente, procuramos resgatar o sentido das produções artísticas, realizadas por estudantes, publicando-as, seja na biblioteca, seja na internet. Disponível em: <http://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete>. Acesso: 08/ 04 /2015.

³³ Algumas pessoas não desejaram ver seus desenhos publicados, então, contamos com o número de treze ilustradores (estudantes). As três jovens mulheres e um jovem produziram as ilustrações em suas próprias residências, mas, evitando constrangimentos, estimulamos essa forma de produção de desenhos, ou seja, no lar. Uma pessoa alegou “estar doente” e as outras duas solicitaram um maior prazo para a execução das ilustrações.

projeto “Poesia ilustrada IV”, organizado pelos professores da Universidade Federal de Sergipe, Christina Ramalho e Beto Vianna, articulando textos de poetas contemporâneos com as ilustrações de estudantes, nas escolas públicas de Sergipe e Bahia.

Enquanto os(as) estudantes, dispostos(as) em grupos, manuseavam as obras ilustradas, argumentávamos que Nísia Floresta precisava, atualmente, ser lida e relida por outras pessoas, seja através de sites, seja por meio de nossa biblioteca escolar e que poderíamos contribuir para essa divulgação, ilustrando o poema longo *A lágrima de um Caeté* de uma maneira interpretativa.

Com o intuito de reforçar a nossa argumentação sobre a importância da obra de Nísia Floresta, promovemos a exposição de um documentário, intitulado de “*Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo*”, produzido pela TV NBR ³⁴, com acesso gratuito pela internet. A opção por esse documentário foi motivada pela inovação, nele percebida, em relação à maneira lúdica e infantojuvenil de abordar a vida e a obra da escritora brasileira.

Esse documentário da TV NBR utilizou-se de uma encenação teatral com jovens estudantes para, simultaneamente, ensinar outras pessoas sobre a importância histórica e literária da obra nisiana. Outro ponto motivador, no documentário, foi que a peça teatral escrita contou com a participação de estudantes do Ensino Básico, no teatro local. As estudantes são selecionadas para participar da encenação de um roteiro teatral sobre Floresta, criado e dirigido por Tânia Quaresma e André Luiz Oliveira. Apenas pessoas do gênero feminino foram selecionadas para participarem.

Entre os pesquisadores que participaram do documentário, encontramos Constância Lima Duarte e, também, Luís Carlos Freire, a contribuírem cientificamente em vários momentos. Amparados pelos pesquisadores e artistas do teatro e do cinema, as estudantes participantes debateram sobre a história da Independência do Brasil ou sobre a escravidão humana praticada por pessoas no passado; sobre a luta dos povos indígenas brasileiros contra o colonizador português; sobre a Revolução da Praieira; sobre a luta de emancipação político-

³⁴ A própria emissora pública de televisão, a TV NBR, realizou a ação de publicar esse documentário, na internet, e, por isso, apostamos na credibilidade desse programa televisivo e na facilidade de acesso a ele no Brasil. Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=-fqz5fsFssE> >>. Acesso: 08/04/2015.

social e educativa das mulheres brasileiras com a ajuda intelectual de Nísia Floresta; e sobre leituras interpretativas direcionadas para uma encenação dramática com o grupo de estudantes. Enfim, nesse primeiro momento, proporcionamos diferenciadas, mas convergentes, opções de debate.

Após a exposição audiovisual, optamos pela mediação de um diálogo com a turma sobre a escritora Floresta e a luta sociocultural. Nessa luta política e sociocultural, Nísia Floresta alimenta, nos artigos de jornais e nas obras publicadas, críticas e ideias a favor do fortalecimento da emancipação cultural das mulheres. Então, instigamos um pequeno debate, em pares, sobre “casamento por dote ou dinheiro” e/ou “casamento por amor ou paixão”, utilizando como foco inicial da discussão o fato de Nísia ter abandonado o primeiro esposo. Inclusive, nesse momento, vale lembrar que esse esposo de Nísia Floresta, um homem rico da região do Rio Grande do Norte, casou-se com a adolescente Dionísia Gonçalves Pinto por uma decisão (imposição) paterna, patriarcalista, em voga no século XIX, no Brasil.

Estrategicamente, debatemos sobre o fato de que Nísia casou-se com uma pessoa escolhida pelo pai quando tinha apenas 13 ou 14 anos de idade, e que, mesmo assim, quase um ano depois, ela abandonou o esposo e, voltando à casa dos pais, em Papari, no Rio Grande do Norte, declarou-se solteira, o que era proibido na época.

Explicamos que, com o sistema patriarcal, na época de Nísia Floresta, a tradição cultural apoiava o casamento constituído pela decisão do pai, ou das viúvas, ainda que as pessoas possuíssem apenas 12 ou 13 anos de idade, sem liberdade de se divorciar legalmente.

Durante a segunda hora-aula, propusemos uma rápida investigação sobre alguns valores culturais da juventude envolvida no projeto. Esses valores são mais conhecidos, entre quem ensina, terminologicamente, pelo nome de conhecimentos prévios. Utilizamos a “Enquete 01” e, em seguida, a “Avaliação autêntica”, que estão disponibilizadas nos anexos desta dissertação. A enquete e essa forma de avaliação funcionaram duplamente: se por um lado, tornaram mais lúdico o momento, com caricaturas (rostos felizes e tristes) associadas a perguntas objetivas, ao mesmo tempo, por outro lado, proporcionaram um levantamento de dados para serem averiguados para aprimorar nosso ensino.

Esses dados apontaram, entre outras coisas, principalmente, para uma possível análise sobre a concepção psicológica do que seja heroísmo e do que seja o gosto pela leitura, entre outras questões.

Solicitamos à turma que respondesse tanto à enquete quanto à avaliação, porém, realizamos essas entrevistas, exigindo o total anonimato das pessoas envolvidas. A fim de mediar uma maior liberdade das respostas individuais, avisamos que não atribuiríamos nenhuma nota curricular para aquelas entrevistas realizadas, mas que elas aumentariam a nosso entendimento sobre as pessoas.

Para a segunda aula que encerra o primeiro momento, elaboramos a “I Verificação avaliativa de aprendizagem” (Anexo 5). Nesse momento, mediamos o debate com quatro perguntas: uma sobre como poderíamos imaginar a nossa primeira ilustração do poema (colorida ou não?) e, as outras três, com indagações sobre a compreensão intelectual do documentário, intitulado de “*Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo*”, da TV NBR.

Guiadas pela leitura dos enunciados, as pessoas foram convidadas a registrarem as preferências individuais sobre o que registraram/aprenderam na aula “Arte de autoria feminina: Nísia Floresta”. Entretanto, em consideração à nossa temática sobre o Caeté e Nísia, focalizamos o contexto das cenas exibidas no documentário da TV NBR. Nos três quesitos sobre o entendimento intelectual do documentário, elaboramos perguntas que estimulasse a produção de respostas de cunho pessoal.

No último momento da primeira etapa do projeto, durante nossa curta avaliação, a “I Verificação avaliativa de aprendizagem”, explorando respostas discursivas, de cunho pessoal, solicitamos à turma que não mais fizesse uso do anonimato, assinando nominalmente as respostas. Durante a nossa verificação, indagamos, por exemplo, o seguinte: “Qual pessoa, jovem ou adulta, no vídeo, você mais curtiu?”.

Nos enunciados das perguntas, a turma foi convidada a repensar sobre o documentário: “Você gostou de ter assistido ao vídeo especial sobre a Nísia Floresta? Lembra-se da turma do Ensino Fundamental, da atriz Núbia, da diretora Tânia e da pesquisadora Constância? Qual pessoa, jovem ou adulta, no vídeo, você mais curtiu?” .

A intenção de nossa metodologia, nesse último momento, foi a de proporcionar respostas diferenciadas, para cada uma das três perguntas propostas. Não obstante, para isso, todas as indagações exigiram respostas fundamentadas no(s) contexto(s) mostrado(s) pelo documentário da TV NBR.

3.2 Próximas aulas: leitura do poema com ilustrações interpretativas

A leitura do poema *A lágrima de um caeté* ocorreu durante duas horas-aula, com o auxílio de um texto para cada participante do projeto “Poesia ilustrada 2015”. A diagramação do texto que serviu de base para nossa leitura do poema (ainda sem ilustrações), em sala de aula, encontra-se disponível em nosso site³⁵.

Para executar nossa proposta, nessa segunda fase do projeto, elaboramos uma diagramação textual, capaz de trazer *A lágrima de um Caeté*, na íntegra, acompanhado de vinte espaços em branco. Esses espaços destinaram-se aos apontamentos que puderam ser feitos pela turma, durante a execução da leitura em voz alta do poema por quem mediou essa atividade³⁶ e que serviriam para inspirar as ilustrações que seriam produzidas sobre versos, estrofes ou episódios inteiros do poema nisiano. É fato que esses espaços serviram (e servem) como momentos de pausas, durante a leitura em voz alta pelo(a) mediador(a). Houve pausas para discussões sobre as ilustrações a serem realizadas e sobre os significados de algumas palavras.

Nessas pausas para anotações, estimulamos os momentos de diálogo sobre a melhor forma de se criar uma ilustração para o poema, de acordo com o contexto. Assim, também, estimulamos alguns pequenos debates sobre qual verso ou qual estrofe seria melhor utilizada como uma sensível temática (ou *corpus* possível) para a confecção de ilustrações interpretativas.

Durante as duas horas-aula do segundo momento, organizamos as pessoas em grupos, pelo critério da afinidade entre elas. Estimulamos a interação

³⁵ Disponível em: <<<https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/tudo-em-apostilas>>>. Acesso: 15/06/2015

³⁶ Segundo os PCN (1998), assim como há atividades de leitura realizadas pelos alunos, também existem as que podem ser realizadas pelo professor, por exemplo: É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas pelos quais poderia se desinteressar caso tivesse que realizar a leitura isoladamente ou sem mediação. A leitura em voz alta pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois muitas vezes, são os alunos maiores que precisam de bons modelos de leitores (PCN, 1998, p. 73).

dos(as) alunos(as) da turma, a fim de proporcionarmos um debate pluricultural sobre a temática do “heroísmo épico” a ser ilustrado.

Em certa hora da leitura em voz alta pelo mediador, aguçamos o meditar sobre uma possível ilustração da personagem “porangaba”, por exemplo, que significa, em Tupi-guarani, “esposa”. Quem mediar essa atividade de estímulo à leitura, transformará um estudo teórico sobre “circularidade cultural”, na visão de Ramalho (2007), pedagogicamente falando, em uma “ferramenta invisível”, inspirada no pensamento de Todorov (2012). Retomamos os valores femininos na cultura (e/ou religiosidade) indígena, ao mesmo tempo em que debatíamos sobre uma forma de executar as ilustrações com potencial interpretativamente crítico. Assim, soubemos prepararmo-nos melhor, intelectualmente, para a etapa final de “Poesia ilustrada 2015” que objetivou, indiretamente, pois a partir de atividades de ilustrações, criar (ou resgatar) o estímulo à leitura de poema épicos entre jovens estudantes.

3.3 Últimas aulas do projeto “Poesia ilustrada 2015”

A última etapa do nosso planejamento exigiu-nos quatro horas-aula dedicadas à atividade de ilustração interpretativa do poema escolhido e mais duas horas-aula para a última sondagem avaliativa: a “II Verificação de aprendizagem”, disponível no Anexo 6 desta dissertação.

3.3.1 A publicação do poema ilustrado

Pensando em construir uma nova diagramação para o poema nisiano, explorando os recursos artísticos da turma, resolvemos estipular o número de vinte ilustrações a serem realizadas. Dividimos as atividades, por grupo de estudantes afins, e, para isso, fornecemos o poema *A lágrima de um Caeté* a cada estudante (a todos os grupos) em folha de papel ofício.

O texto poético (ou apostila), na íntegra, com uma diagramação totalmente voltada para a ilustração interpretativa, encontra-se em nosso site³⁷. Para alcançarmos um positivo resultado em nossas ações pedagógicas, além do poema diagramado em folhas de ofício, disponibilizamos, no mínimo, duas folhas

³⁷ Disponível em: <<<https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/tudo-em-apostilas>>>. Acesso: 15/06/2015.

de papel de textura para desenhos (canson ou vergê), a fim de explorarmos também outras dimensões e/ou possibilidades de ilustrar. Fizemos uma pequena alusão à possibilidade de construirmos desenhos com a técnica do “enquadramento”³⁸.

Depois da criação de um texto poético ilustrado, ficou sob a nossa responsabilidade a tarefa de digitalizar as imagens e confeccionar a obra poética de Nísia sobre o Caeté, em papel com textura e encadernada com capa dura, a fim de atrair a atenção do público escolar em nossa biblioteca. No Anexo 1, disponibilizamos também uma cópia do poema “*A lágrima de um Caeté* (1849), de Nísia Floresta, com ilustrações”, ou seja, um livro digital (ou e-book), resultado final do nosso projeto “Poesia ilustrada 2015”, disponível em nosso site³⁹.

3.3.2 A avaliação interativa com as pessoas envolvidas

Feitas as ilustrações, mediamos um novo e mais profundo momento: a “II Verificação avaliativa de aprendizagem” (Anexo 6). Didaticamente, interpretamos ser conveniente aplicarmos nossa sondagem avaliativa (de aprendizagem), dividindo-a em quatro partes.

A primeira parte abordou, de modo sutil, o conceito de estilo clássico e romântico, além do conceito de rapsódia. O momento é avaliativo, mas também de aprendizagem, pois, com os conceitos aprendidos (com o mediador) e/ou apreendidos (com os diálogos e observações pessoais dos participantes), conseguimos averiguar as competências leitoras individualmente.

Ainda na primeira parte, a partir da leitura de um fragmento textual do poema nisiano, lançamos mão do uso dos dicionários, em sala de aula. Um momento ímpar, pois, assim, pudemos desenvolver, ainda um pouco mais, as

³⁸ Com a técnica do “enquadramento”, o desenhista é convidado a associar, na própria paisagem da sua ilustração, uma espécie de fechamento do quadrado ou retângulo, onde se pensou o desenho. Por exemplo, uma parede de uma casa ou uma árvore pode servir para definir a moldura do desenho, como podemos constatar na ilustração de Danieluiz sobre o poema sobre o Caeté. Na trigésima sexta página do Anexo 1, em que uma estrofe (com quatro versos), de Nísia, é ilustrada por dois desenhos de Danieluiz, exatamente, na ilustração abaixo dos versos nisiano, vemos o desenho do “tronco da árvore” compor os traços que formam o quadrado, onde está inserido o desenho da fauna e flora brasileira. Ainda notamos nesse desenho, em que o “tronco” foi enquadrado, uma moldura com duas ornamentações que surge na parte superior, a recompor o enquadramento do desenho, com molduras ornamentadas ou com a própria paisagem que define a moldura quadrada (ou quase quadrada).

³⁹ Disponível em: << <https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/home/poema-com-ilustracao-de-estudantes> >>. Acesso: 15/03/2015.

competências intelectuais, quando solicitamos às pessoas envolvidas que construíssem algumas notas de rodapé para alguns vocábulos, previamente, selecionados. Naquele momento avaliativo, uma das pessoas envolvidas afirmou que não conseguira encontrar o significado da palavra “Embalde”, que significa, aproximadamente, “em vão ou à toa”. Para consolidar a investigação do sentido da palavra, alertarmos sobre contexto literário, quando Nísia referindo-se ao Caeté e ao Brasil, sugere poeticamente que o índio Caeté desgastou-se com a luta, ou seja, a mesma luta (pela família) que “ele embalde defendeu” (FLORESTA, 1997, p. 37).

A segunda parte da avaliação elencou uma discussão sobre o modo como criamos (e/ou confabulamos) as ilustrações do poema nisiano. Lógico que cada estudante apresentou um jeito singular de pensar sobre o próprio desenho artístico, antes de executá-lo. Por isso, estimulando a organização das ideias em uma folha de papel, solicitamos a eles/elas que relatassem, na “II Verificação avaliativa de aprendizagem”, por escrito, esses sentimentos e/ou pensamentos que se corporificaram durante o nosso projeto (pedagógico, artístico e literário).

Ainda nessa parte, sondamos a lembrança deles/delas sobre o conceito de pseudônimo, como, por exemplo, o de Telesila e o de Nísia Floresta, utilizado pela escritora Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), quando publicou obras censuradas e/ou polêmicas, em prosa e em versos, sobre os direitos das mulheres e sobre temas que abordam acontecimentos revolucionários, como, por exemplo, as revoluções pernambucanas, na primeira metade do século XIX.

A terceira parte explorou, novamente, a partir de um momento de leitura de imagens, provenientes dos desenhos realizados por Daniel Luiz Santos Meneses (Danieluiz)⁴⁰, a construção de uma resposta pessoal, apurando as preferências estéticas dos(as) estudantes. Com o contexto histórico de repressão a escritoras mulheres, e por extensão, às mulheres leitoras, utilizamos a ilustração de Nísia Floresta, feita por Daneluiz, e, ao lado, uma representação, também dele, de um desenho que simboliza um diálogo entre indígenas: alusão ao povo Caeté. Com

⁴⁰ Daniel Luiz Santos Meneses (ou Danieluiz) é diplomado em História pela Universidade Tiradentes (UNIT), acadêmico de Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/ São Cristóvão) e, atualmente, cursa pós-graduação em mestrado acadêmico, na área de Educação, pela UNIT, em Aracaju - Sergipe.

essas ferramentas artísticas e, agora, pedagógicas, buscamos patrocinar um debate, por escrito, sobre essas questões histórico-culturais do Brasil .

No mais, pensamos que vale a pena observar, se quisermos ampliar o número de aulas, que o artista Danieluiz utilizou o símbolo de arma (de fogo), na posição da mão do índio ilustrado.

Em conversas informais, Danieluiz revelou-nos que nele irrompeu uma inspiração, com um realce da lembrança do quadro de Salvador Dalí, conhecido como “A última ceia” (1957). Nesse quadro de Dalí, o mártir religioso Jesus Cristo, entre seus discípulos (os doze apóstolos) de cabeças baixas, faz um gesto com as mãos. Esse gesto, semelhante ao de um revólver, segundo Danieluiz, tê-lo-ia instigado a projetar o desenho de um índio, supostamente da tribo dos Caetés, com semelhante mímica.

Vale lembrar que o quadro de Salvador Dalí estabelece um diálogo explícito com a imagem do afresco (popularizado em réplicas como se fossem quadros de paredes), conhecido como “A última ceia” (1495-1497), de Leonardo da Vinci. Na imagem clássica de Leonardo, o personagem que representa Jesus abre as mãos no ar, sob a mesa, como se estivesse, provavelmente, abençoando a comida e a bebida que será servida aos apóstolos. Por outro lado, em sua pintura, Dalí age desconstruindo aquela cena cristã, proveniente de uma ilustração de textos bíblicos e, logo depois, a reconstrói com estilo surreal, concedendo a ela um tom artístico (e revolucionário)⁴¹.

Na quarta e última etapa da “II Verificação avaliativa de aprendizagem”, solicitamos que eles/elas assumissem uma posição crítica sobre a questão dos indígenas brasileiros, que, atualmente, lutam em defesa dos direitos à terra para viver, ou daqueles que são massacrados, durante essa luta pela justiça diante das demarcações de terras indígenas pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), criado em 1967, no Brasil.

Divulgamos à turma, nesse momento, que a população indígena, no Brasil, segundo dados do “Censo 2010”, do IBGE, aumentou para 896,9 mil pessoas indígenas e que foram reconhecidas 274 línguas diferentes entre essas

⁴¹ Segundo Lúcia Santaella, as variações na relação entre imagem e texto verbal podem ser por contiguidade, por exemplo, as imagens de contiguidade por ilustrações, ou seja, surgem “(..) quando a imagem é precedida pela palavra, como no caso dos quadros que se relacionam com a Bíblia” (SANTAELLA, 2012, p.112).

populações. Por fim, afirmamos que 12,3% do território nacional são reservados a áreas com terras indígenas demarcadas e não podem (nem devem) ser invadidas e, para visitá-las, necessitaremos da liberação antecipada da FUNAI, órgão governamental brasileiro de proteção aos direitos da população indígena.

Para concluir esse momento, não exigimos deles/delas respostas iguais, pois cultivamos comentários críticos. No entanto, estabelecemos, como o nosso limite de correção para se valorar uma nota curricular, o pré-requisito de que sempre deveremos reafirmar criticamente o respeito aos direitos humanos universais que, no Brasil, foram garantidos pela Constituição de 1988.

3.3.3 Uma enquete para concluir

Findas as atividades e processadas as avaliações, antes de realizarmos uma confraternização singela com a turma, aplicamos a Enquete 02, que, apresentou o mesmo conteúdo da Enquete 01. Não obstante, com a ordem das respostas objetivas invertidas, entre a primeira e a segunda enquete, causamos um novo impacto na turma, possibilitando-nos posteriormente uma análise crítica dos dados obtidos, ao renovarmos as expectativas entre os(as) jovens entrevistados(as), durante o momento de entrevista, após as ilustrações e a última verificação de aprendizagem.

Nessa fase do projeto, aplicamos paralelamente uma reprise da “Avaliação autêntica”, sem contudo alterá-la, como fizemos com as enquetes, buscando sondar possíveis (e sensíveis) alterações nos estados de ânimos dos(as) estudantes. Por fim, avisamos aos leitores desta dissertação sobre a disponibilidade de acesso a nossas apostilas (Enquetes, Verificações avaliativa de aprendizagem, o poema diagramado para leitura e outro para ilustração), utilizadas em nossas atividades pedagógicas, na íntegra e em formato digital, através do nosso site ⁴².

⁴² Disponível em: <https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/tudo-em-apostilas>. Acesso: 08/04/2015.

4. ANÁLISE DE DADOS

Com a Enquete 01 e a “Avaliação autêntica” devolvidas em anonimato, sem valer nota curricular, pretendemos alcançar uma maior veracidade na verificação dos dados de nossa pesquisa, já que as respostas, mesmo objetivas, quando identificadas com o nome de cada estudante, podem ser apresentadas, no intuito de agradar ou desagradar os(as) professores(as) de Língua Portuguesa.

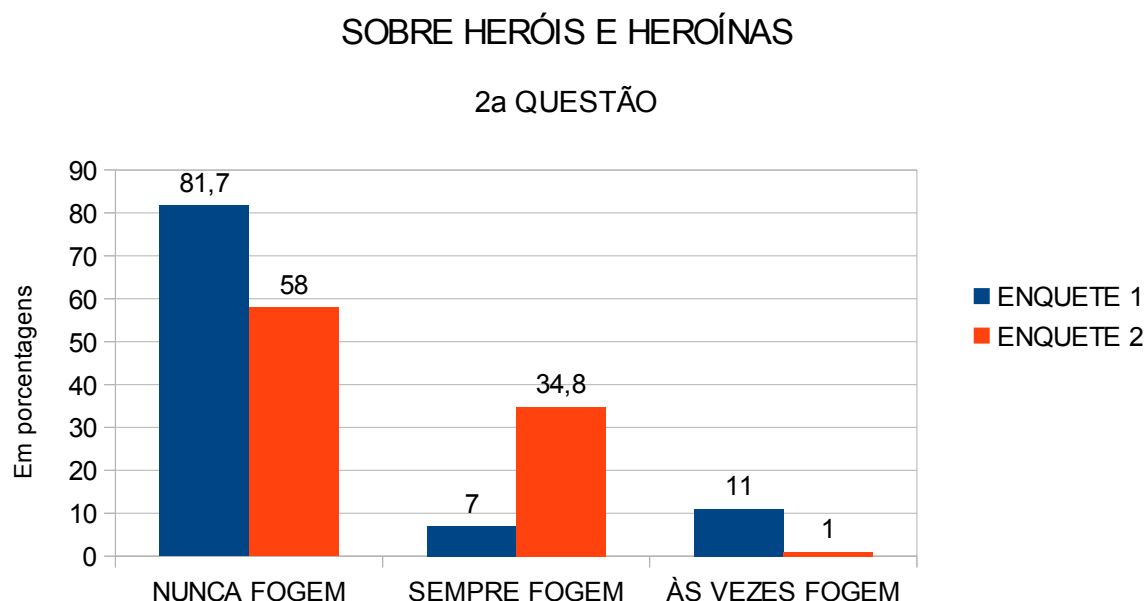
Mesmo assim, agimos com plena consciência de que, mesmo quando anônimas, as respostas de estudantes sofrem, queiramos ou não, variações de nível emocional e/ou conceitual. Essas possíveis agitações ou modificações no estado de espírito, porém, não representaram para nossa pesquisa um obstáculo que fosse capaz de impedir uma análise com um rigor crítico dos dados obtidos. Entretanto, quanto às modificações conceituais dos(as) jovens, encontramos motivos (ou problemas educacionais) passíveis de investigação científica.

Em nossa pesquisa, priorizamos um modelo de análise qualitativa. Não obstante, no início, nosso estudo optou pela análise crítica dos dados, seguindo o modelo de análise quantitativa, ou seja, partindo da constatação, a princípio, numérica (dos índices) na pesquisa (entrevista).

Com a elaboração de duas enquetes (Enquete 01 e 02) e com o uso de uma “Avaliação autêntica” (CODEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 103), averiguamos algumas mudanças sensíveis de opinião em alguns(mas) estudantes. Melhor explicando: ser jovem é estar exposto(a) à mudança ou à permanência de uma mesma opinião e, por isso, aplicamos nosso questionário para compreender os conhecimentos prévios da turma e seu nível de aprendizagem e, com isso, aperfeiçoar nossa didática de ensino de literatura durante nossas práticas, através da mediação.

A seguir, apresentaremos um gráfico ilustrativo para refletirmos criticamente e chegarmos à nossa primeira apuração (estatística) de dados. Com esses dados do gráfico que apresentaremos, revelaremos que o nosso primeiro objetivo foi o de pesquisar a concepção de herói (e heroína) presente na consciência de estudantes. Iniciamos nosso projeto com a aplicação da Enquete 01, encerrando-o com a Enquete 02. Por isso, elaboramos o primeiro gráfico para análise:

Gráfico 01

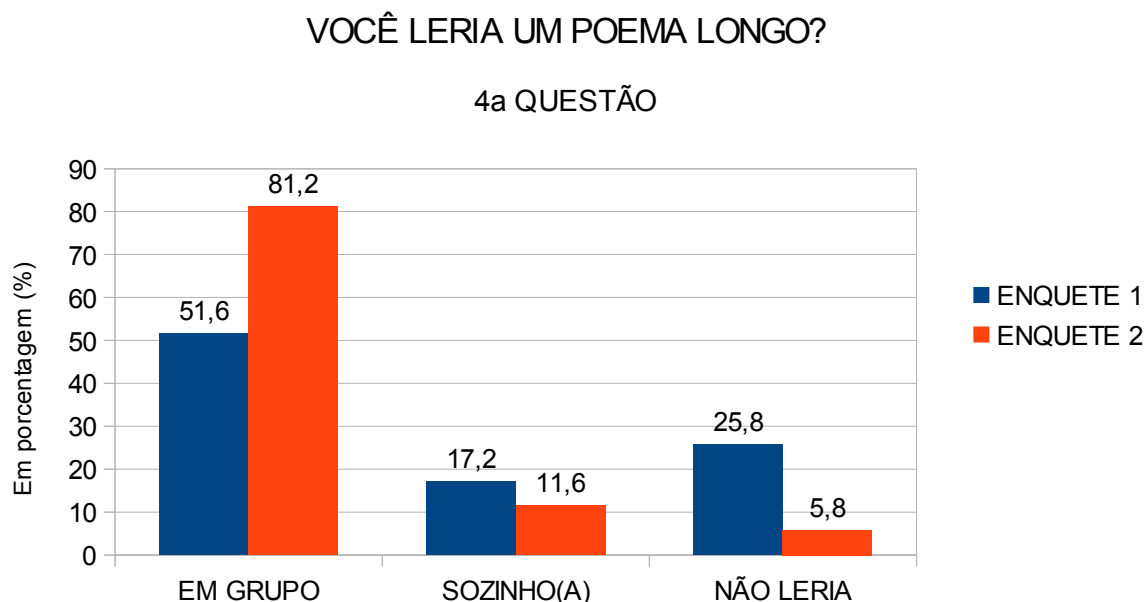


Ao analisarmos o primeiro gráfico, constatamos que houve uma pequena alteração no conceito de herói dos(as) estudantes. Eram 81,7% que apresentavam a concepção idealista (clássica) de herói (ou heroína) como aquele personagem que “nunca foge” ou “nunca perde”. No entanto, esse número foi reduzido para 58%, enquanto que a concepção do herói como um personagem que “sempre foge”, ou seja, uma concepção crítica (romântico-realista ou moderna), modificou-se bastante, saltando de 7% para 34,8% de estudantes. Já a concepção intermediária, a de que os heróis “às vezes fogem”, reduziu de 11% para 1%. Certamente, de alguma forma, o projeto atuou nas bases conceituais das pessoas envolvidas e notamos nisso uma positividade, ainda que a concepção intermediária fosse ou constituísse a “resposta” ideal, já que abrangeria os dois perfis propostos na pergunta.

Quando lançamos a pergunta sobre a possibilidade de alguém administrar a habilidade (e/ou competência) de se ler um poema longo, com 712 versos, observamos, novamente, uma alteração sensível no perfil de estudantes. Observemos essas alterações, a partir das ilustrações informativas apresentadas, no segundo gráfico, que trata do desafio de lermos um poema longo. Questionados(as), os(as) jovens optaram entre três alternativas: “ler um poema

longo em grupo”, “ler um poema longo sozinho” ou “não ler um poema longo”. Observemos como essa percepção conceitual nos(as) jovens foi alterada:

Gráfico 02



Com esse segundo gráfico, exatamente sobre a quarta questão das Enquetes 01 e 02, conseguimos perceber facilmente que o trabalho influenciou a turma de jovens do nono ano do Ensino Fundamental. Antes do projeto, aproximadamente a metade do grupo, 51,6% das pessoas declararam-se capazes de ler em grupo o poema de Nísia Floresta. Por outro lado, 17,2% afirmaram serem capazes de lerem sozinhos, enquanto que 25,8% de jovens revelaram-se incapazes de ler. No entanto, após a leitura do poema, compartilhada, espontaneamente, por um grupo de sete alunos, modificou-se sensivelmente o perfil das respostas apresentadas.

Interessante é perceber que evitamos a identificação na pesquisa, justamente, para que as respostas pudessem soar com uma maior fidedignidade. Sendo assim, sentimo-nos felizes ao constatar que, de 51,6%, elevou-se para 81,2% o número de pessoas que admitiram serem capazes de ler em grupo, reduzindo para 11,6% o número de pessoas que afirmam que conseguem ler sozinhas e para 5,8% o número das que não leriam o poema, em qualquer uma

das hipóteses (individual ou coletivamente). Se fizermos uma comparação entre a Enquete 01 e a Enquete 02, juntas, em relação à “Avaliação autêntica”, que também foi realizada em dois momentos, simultâneos à aplicação das enquetes, vamos corroborar nossa análise crítica, no que diz respeito à mudança conceitual dos(as) alunos(as) em relação ao estímulo à leitura que eles/elas afirmaram sentir, antes e após a declamação dos versos nisianos realizada com a participação, espontânea (não-planejada) de um dos grupos de estudantes.

Gráfico 03

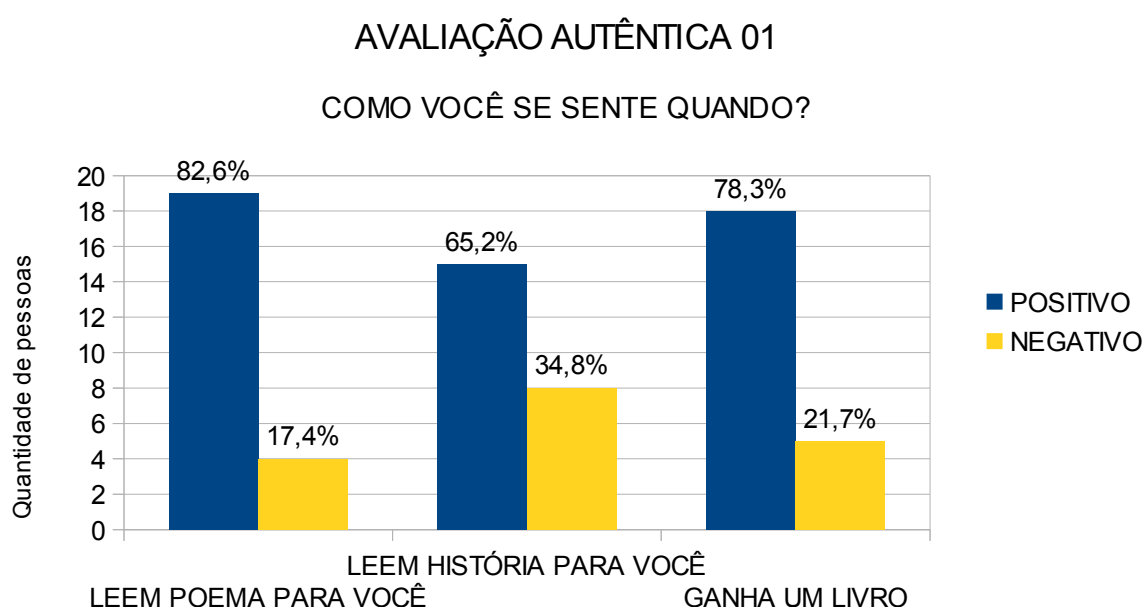
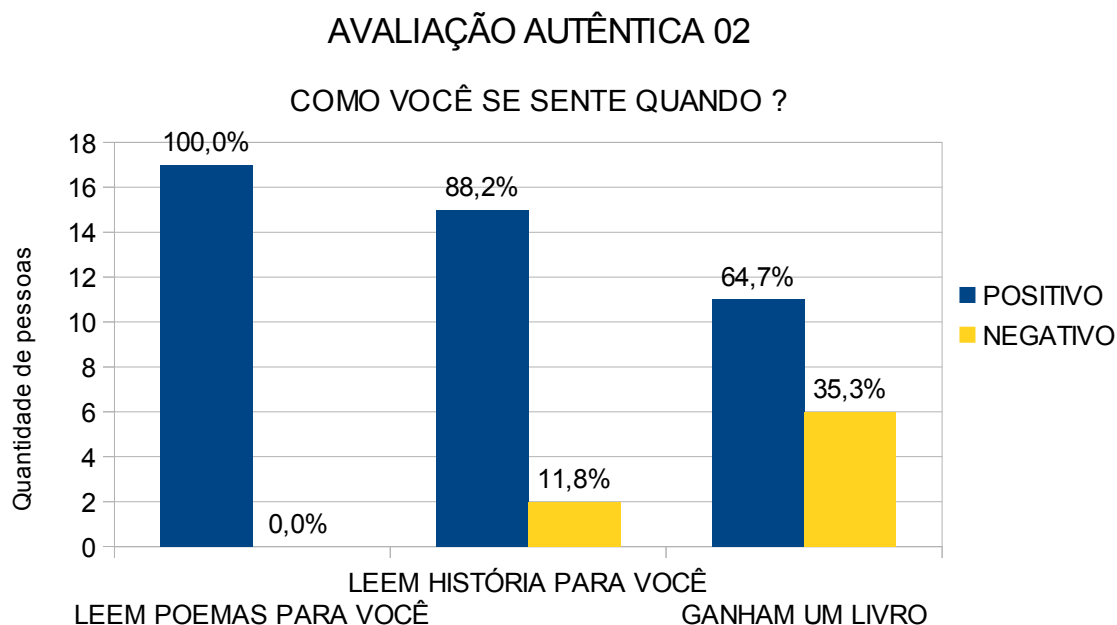


Gráfico 04



Podemos constatar, no terceiro e quarto gráficos, o seguinte: antes de iniciarmos as atividades, embora fossem 23 estudantes que aceitaram a leitura de um poema por outra pessoa, depois do projeto, identificamos um caso de unanimidade, pois ninguém, após a atividade, recusou-se a ouvir uma leitura de um (outro) poema. Também identificamos uma redução na quantidade de pessoas que não gostariam de ouvir uma história literária, saltando do número de oito pessoas para, apenas, duas. Por outro lado, se compararmos o gráfico 03 e 04, perceberemos que permaneceu quase imutável o sentimento de estudantes avaliados, em relação ao ato de ganhar de presente um livro. O percentual de 78,3% de pessoas felizes quando ganham um livro de presente altera-se para 64,7%; enquanto que o percentual dos que não se sentem felizes, ao serem presenteados com um livro, cresce de 21,7% para 35,3%.

Partimos depois para a análise de dois outros pontos na vida dos(as) jovens estudantes envolvidos(as): qual sentimento (positivo ou negativo) que eles/elas apresentam em relação à prática de leitura em tempo livre e em relação à prática de leitura na casa de um(a) amigo(a) próximo(a). Construímos os dois seguintes gráficos, a fim de facilitarmos a nossa interpretação. O gráfico 05, para

a primeira aplicação da “Avaliação autêntica”, enquanto que o gráfico 06, para a segunda, ou seja, antes e depois do projeto “Poesia ilustrada 2015”, quando comparados, revelam informações do perfil dos(as) jovens sobre as concepções que traziam e as que foram apresentadas depois sobre “gostar de ler”. Observemos:

Gráfico 05

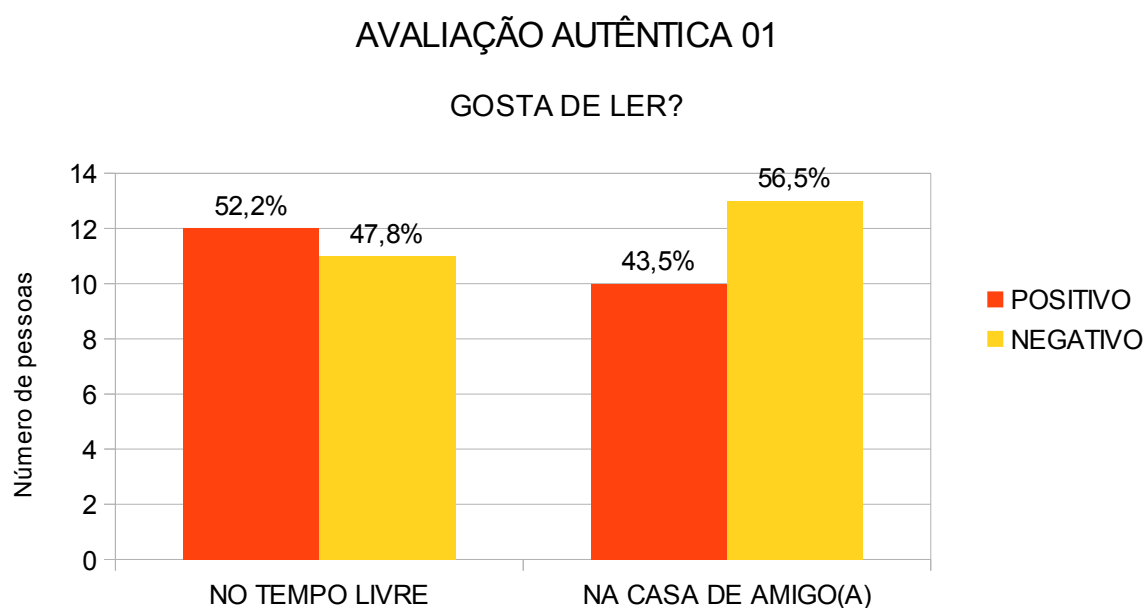
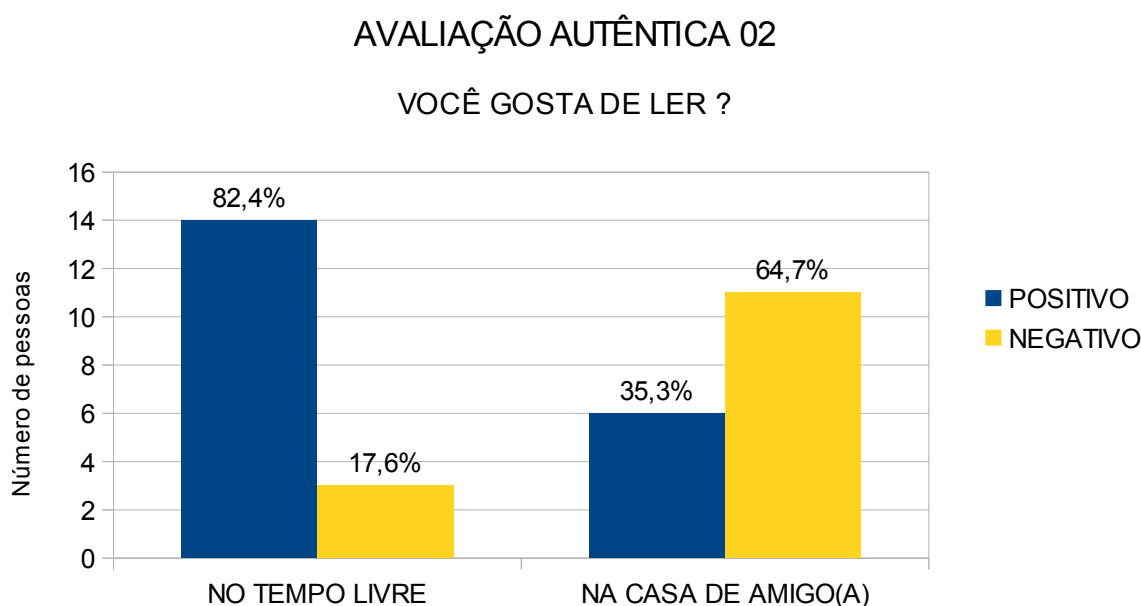


Gráfico 06



Entre os gráficos 05 e 06, a mudança sensível de perspectiva revelou-nos que a negatividade (ou positividade) das respostas alteram-se, em questões de dias ou semanas, de acordo também com a motivação que pode ser promovida entre os(as) estudantes. O que queremos dizer é que, se o quesito sobre ler “Na casa de amigo” pouco foi alterado, ou seja, muitos continuaram em negatividade diante dessa possibilidade, por outro lado, os gráficos revelaram uma alteração muito grande na postura negativa em relação à leitura “No tempo livre”. Foi interessante constatar que de 23 pessoas envolvidas, na primeira avaliação, notificamos 47,8% delas com uma perspectiva negativa, mas que, depois do nosso projeto, aplicando pela segunda vez a réplica perfeita da “Avaliação autêntica”, detectamos uma redução drástica da negatividade, já que somente 17,6% das pessoas, em um universo com 17 estudantes, não foram favoráveis à leitura “No tempo livre”.

Após a análise desses dados, facilitados em sua interpretação por seis gráficos que construímos com esse propósito, questionamos novamente o seguinte: como criar em jovens um unânime estímulo à prática de leitura? Para alcançar essa unanimidade, no início da pesquisa, havíamos definido como um *corpus* possível *A lágrima de um Caeté* e estimulamos, depois, a leitura desse poema com uma metodologia de ensino específica para o Nível Fundamental. Não obstante, após nossa análise de dados, percebemos uma dificuldade em

estimular a leitura. Em suma, reconhecemos os avanços educacionais obtidos com nosso projeto, já que ele, ainda que de forma parcial, mesmo assim, atuou na modificação do perfil de leitor(a) das pessoas jovens.

De fato, corrigir essa ausência de estímulo à leitura do texto literário, detectada ao decorrer de nossa análise de dados, tornou-se uma conduta ética, a nosso ver, que se misturou a uma vontade científica, e, para concluirmos com êxito a nossa missão educacional, pensamos em reconduzir o texto poético para a sala de aula, e dessa vez, optamos pelo acesso da turma ao laboratório de informática da nossa escola. Então, diante dessa possibilidade de acrescentar uma ação pedagógica, em nossa Dissertação, ampliando a nossa Metodologia (de ensino), apresentaremos, dando sequência a este trabalho científico, uma proposta didática, capaz de se somar à proposta didática principal, descrita no capítulo 03. Tudo isso porque o projeto exigiu-nos uma análise crítica dos dados obtidos, capaz de propiciar a elaboração de um planejamento didático para outras aulas. Embora a nossa metodologia de aula já se apresentasse de modo crítico, desde o início, pensamos (e conseguimos) acrescentá-la de mais um momento educativo.

Em outras palavras, o nosso projeto “Poesia ilustrada 2015” ficou responsável por desenvolver, antes de nos prepararmos para as considerações finais desta dissertação, uma outra atividade lúdica e pedagógica, embora de menor porte em relação às leituras e ilustrações interpretativas do poema nisiano, em forma de um jogo educativo, a ser executado de modo cooperativo e competitivo, simultaneamente. Além do mais, realizamos essa última abordagem didática, inspirando-nos na perspectiva ideológica da UNESCO, que afirma que tanto as nações quanto os cientistas internacionais são conclamados a reconhecer que há, na humanidade, uma urgência para o uso responsável do conhecimento (UNESCO, 2003, p. 25). No próximo capítulo, argumentaremos sobre a mediação de um momento de ensino sobre o significado das palavras no contexto (histórico, maravilhoso e literário) do poema nisiano. Descreveremos a seguir como sensibilizar a turma para realizar investigações linguísticas sobre o(s) sentido(s) do texto literário, através de um jogo educativo, divertido e tecnológico.

5. PROPOSTAS PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Façamos lembrar agora que, em 2003, com a publicação da obra *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação*, a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) declarou que “Todas as culturas são capazes de contribuir com conhecimento científico de valor universal” (UNESCO, 2003, p. 23), o que nos pareceu um pensamento sensato. Em outras palavras, somos todos nós, seres humanos de todas as partes do mundo, convidados a criar propostas para enfrentarmos problemas em diversos âmbitos: educacional, ambiental, planetário, social etc. Com a visão crítica, percebemos que o nosso projeto, de modo científico, buscou dialogar com as ideologias (acadêmicas) que defendem a igualdade de gênero e o convívio pacífico entre etnias pluriculturais e monoculturais (dos brasileiros e dos estrangeiros). Durante todo o nosso projeto “Poesia ilustrada 2015”, visamos mutuamente o respeito à natureza, à cultura do(a) outro(a) e às mulheres escritoras.

Mesmo assim, após a análise de nossos dados, verificamos a possibilidade de acrescentarmos ao nosso projeto mais uma etapa de interação, com previsão de três horas-aula de duração.

O nosso intuito foi o de mediar uma outra situação de aprendizagem, um pouco mais rápida, como uma forma de concluir o nosso projeto, e por isso assumimos um combate pedagógico à falta de estímulo à leitura, ainda negativo, entre jovens estudantes. Eis o nosso último investimento científico e profissional, o de praticar releituras menos longas, em relação ao poema, lido na íntegra, como na vez primeira. Esse *modus operandi* tornou-se nosso caminho didático trilhado com jovens estudantes e, com esse intuito de aumentar os momentos lúdicos (e pedagógicos), em nosso projeto, realizamos, em nosso site sobre *A lágrima de um Caeté*, uma pequena modificação em nossa metodologia inicial, entretanto, por acréscimo, e não por cortes, ao construirmos mais uma página virtual, intitulada de “Pode perguntar”. Dentro dessa página “Pode perguntar”, disponibilizamos um *hiperlink* para uma outra página virtual, dentro do nosso site, chamada de “Vocabulário” ⁴³.

Essa página (ou seção) “Pode perguntar” foi pensada (e repensada) como uma forma de oferecer um suporte didático, reforçando a aprendizagem por meio de uma proposta de jogo (educacional) que utilizasse o auxílio dos recursos tecnológicos oferecidos pela internet. Para construirmos esse jogo, apresentamos, então, uma proposta de estudo sobre o sentido das palavras que foram retiradas do poema *A lágrima de um Caeté*.

Em meio à acessibilidade dos recursos tecnológicos (televisão, computador e internet), dividimos a turma em equipes de quatro a cinco pessoas, a fim de iniciarmos o desafio de descobrir o sentido de algumas palavras. Intitulamos o nosso jogo de “Pode perguntar”.

Para a execução desse jogo, construímos mais duas outras páginas em nosso site: a primeira página “Pode perguntar” indaga como forma de motivação: “Você percebeu que no poema aparecem algumas palavras difíceis ? Será que é por que a Nísia Floresta escreveu um texto ainda no século XIX ? Vamos conferir o que há em algumas dessas muitas palavras que, certamente, enriqueceram (e/ou enriquecerão) o nosso vocabulário?” .

Na outra nova página virtual, intitulada de “Vocabulário”, apresentamos uma lista contendo oitenta palavras (um pouco mais raras para a sociedade juvenil contemporânea), apelidadas de palavras-desafio, como já dissemos,

⁴³ Disponível em: <<<https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/o-que-e-um-eu-lirico-narrador/vocabulario>>>. Acesso : 01/05/2015.

retiradas do contexto do poema *A lágrima de um Caeté*. As palavras-desafio, depois de apresentadas a jovens, em forma de *hiperlink*⁴⁴, conduzem-nos para outros sites⁴⁵, ou seja, atuam como pontos-chave⁴⁶.

Um outro desafio educacional enfrentado foi a ausência de computadores na escola com o acesso à internet. Diante desse contexto educacional brasileiro, optamos por mostrar as ilustrações, realizadas durante o projeto, coletivamente, ou seja, através de um aparelho de TV conectado a um microcomputador que, por sua vez, recebeu o sinal de acesso à internet, fornecido pelo Colégio Estadual Arabela Ribeiro.

Sob ritmo de festa, devido à conclusão (e comemoração) do nosso livro digital (*e-book*) e impresso, demos sequência a essa nova atividade lúdica, o nosso o jogo educacional “Pode perguntar”.

Primeiramente, concedemos um dicionário para cada estudante. As pessoas envolvidas foram desafiadas a descobrir o sentido de algumas das oitenta palavras, retiradas da obra nisiana. No total, possibilitamos que os grupos escolhessem apenas cinco palavras, mas depois anotassem o significado delas.

Durante, aproximadamente, quinze minutos, esse dicionário foi aberto e, em média, cada pessoa ficou responsabilizada por anotar o significado de uma ou duas palavras, a depender do tamanho do grupo. Era o momento da divisão de tarefas, entretanto, nada impediu que cada grupo elegeesse representantes (líderes), pois, em caso de conflitos, durante os momentos de decisões, precisávamos considerar uma resposta como verdadeira, enquanto outras não.

Cada grupo deveria optar por cinco palavras, ou seja, igualamos a quantidade de palavras, entre os grupos, que poderiam (ou não) ser utilizadas durante o jogo. Então, recolhemos os dicionários e, através de uma pergunta,

⁴⁴ Quando nos referimos a hiperlinks, é porque organizamos o nosso site para que, com um toque (ou clique), fôssemos conduzidos a outros sites que serviram como dicionários virtuais, oferecidos pelas editoras. Cada palavra ou *hiperlink* que víamos (ou clicávamos), na tela do computador, conduzia-nos a novos percursos de leitura metalinguística.

⁴⁵ Os três sites escolhidos, pela razão de sua credibilidade, foram os seguintes: <<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?> >> ; << www.dicionariodoaurelio.com >> ; << www.dicio.com.br >>.

⁴⁶ Outros pontos-chave importantes para o despertar do estímulo à leitura surgem dos momentos planejados para as ilustrações do poema nisiano ou, antes disso, em momentos de interação, por meio da leitura oral, realizada no ato de mediar o ensino à leitura (e de estímulo à leitura), intercedida (com surpresa, pois não fora planejado), esporadicamente, por um dos grupos de estudantes que, numa atitude de galhofa e de seriedade, resolveram nos exigir a autorização para recitar coletivamente (e em forma de coral) a leitura do poema *A lágrima de um Caeté*.

com finalidade metalinguística, iniciamos a última atividade interativa, em Língua Portuguesa.

Para começar o desafio, oralmente, perguntamos o seguinte a turma: “Pode perguntar?”. Levamos em consideração que mais de uma resposta seria considerada como verdadeira.

Os contextos (plano histórico, maravilhoso e literário) que surgiram, no poema, forneceram-nos pistas importantes (e necessárias) para analisarmos, ainda melhor, os sentidos das palavras, em debate, durante o jogo “Pode perguntar”.

Uma das regras do nosso jogo era que, em cada pergunta, um dos grupos assumisse a posição de grupo indagador e os demais grupos, a de grupos indagados.

Para dar andamento ao nosso jogo educacional, o grupo indagador, ao escolher uma palavra, simultaneamente, atribuiu um sentido a ela. O mistério do jogo consistiu, justamente, no seguinte: o sentido apresentado pelo(a) mediador(a) e/ou pelo grupo indagador seria verdadeiro ou falso?

O grupo indagador optou pelo sentido certo ou errado das palavras escolhidas, para apresentar ao grupo indagado? Os grupos indagados fizeram suas opções e, no final da discussão sobre o sentido das palavras devidamente contextualizadas, e, também, com o auxílio do nosso site, onde lançamos as palavras, surgindo em forma de *hiperlink*, no telão, em poucos segundos, chegávamos às respostas que são mostradas em dicionários escolares dos mais diversos. Foi assim que fomentávamos as nossas próprias conclusões. Essa dinâmica, inclusive, proporcionou-nos debates sobre respostas consideradas duvidosas por algum grupo indagado ou, mesmo, pelo grupo indagador.

Como repetíamos a leitura do poema, também precisávamos fazer nossas opções de professor e mediador, através de significados que se mostrassem mais possíveis, mais adequados e/ou verdadeiros, explicando-os um pouco melhor.

À guisa de demonstração, lembramos do debate sobre a palavra “cingia”. No texto de Nísia Floresta, esse vocábulo surge no início do poema, no momento em que o eu lírico/narrador versa que sobre o Caeté: “Não lhe cingia na fronte um diadema, / insígnia de opressor da humanidade (FLORESTA, 1997, p. 35)”. Esses são os dois primeiros versos da segunda estrofe do poema nisiano e, com eles, o

grupo indagador selecionou a palavra “cingia”, durante a nossa proposta para enfrentar o problema. Diante do jargão “Pode perguntar”, os grupos indagados optaram por respostas oferecidas para o significado oferecido para “cingia”: o grupo indagador afirmou que “cingia” era o mesmo que “fingia”, enquanto que, em nossa mediação, apresentamos uma resposta verdadeira e afirmamos que “cingir o diadema” significa o mesmo que “cingir a coroa, ou seja, ser elevado ao trono”. Nesta e noutras vezes, relacionamos a nossa interpretação com o contexto histórico da luta da tribo indígena brasileira dos Caetés contra o Império Português, no século XV. Logo, “não lhe cingia a fronte um diadema” é um verso nisiano (ou um termo) que estabelece relação com a atitude romântica de lusofobia (aversão ao que vem de Portugal), presente no poema *A lágrima de um Caeté*.

Em seguida, na página virtual, em nosso site, chamada de “vocabulário”, verificamos o significado da palavra “cingir” e revelamos o mistério, pontuando, com cartas, os grupos que acertaram as respostas. O vocábulo “cingia”, em forma de um *hiperlink*, direcionou toda a turma ao site do Aurélio⁴⁷ para possíveis significados para a palavra “cingir”. Esse site, apresentava, contudo, quinze sinônimos para essa palavra, e, naquele momento, precisávamos decidir quais deles seriam aceitáveis e quais não seriam. No site, a nos facilitar o engenho de ensinar, consta o termo “cingir o diadema” como uma metáfora retirada da expressão “cingir a coroa” que, por sua vez, significa “ser elevado ao trono”. Logo, estávamos diante da melhor interpretação possível e descartamos a ideia de que “cingir” apresentasse qualquer parentesco linguístico e/ou semântico com “fingir”.

No decorrer do jogo, os grupos indagados aceitaram ou recusaram as respostas que foram oferecidas por outros grupos de estudantes (grupo indagador) ou pelo mediador do jogo e com isso pontuavam ou não, simbolicamente, recebendo cartas em formas de pontos obtidos. Além de cartas, inserimos em nosso jogo o uso de dados para decidir qual seria o grupo indagador e estipulamos uma premiação simbólica com livros e brindes (canetas e lápis).

Os grupos indagados ouviam a resposta do mediador, após a releitura da estrofe, e, somente depois disso, buscavam chegar às conclusões cabíveis

⁴⁷ Disponível em: << (<http://www.dicionariodoaurelio.com/cingir>) >>. Acesso: 10 /04 /2015.

(lógicas) sobre haver (ou não) veracidade, nas soluções oferecidas pelo grupo indagador.

No total, em nosso projeto “Poesia ilustrada 2015”, organizamos três grupos com cinco jovens e dois grupos com quatro. Essa soma mostrou-nos que, embora fossem, novamente, 23 jovens, conseguimos debater sobre 25 das oitenta palavras *a priori* selecionadas e que se encontram disponíveis em nosso site, nas páginas virtuais “Vocabulário” e “Pegar apostilas”, e no Anexo 7.

Por uma questão de estratégia, as estrofes eram lidas e relidas duas ou três vezes, antes de se averiguar o sentido de cada palavra. Repetimos, também, duas a três vezes, o significado anunciado pelo grupo indagador e, logo em seguida, elaboramos as nossas respostas, sempre em confronto com as respostas elaboradas pelo grupo (indagador). Quando o grupo indagador acertava a resposta, o mediador intencionalmente propunha uma resposta errada (e vice-versa).

A presença do(a) mediador(a) pode ser opcional, embora constitua mais um recurso motivacional para essa atividade e, por isso, utilizamo-la. Além disso, como forma de motivação, atribuímos uma pontuação de cinco (pontos) aos grupos (indagados) que apresentaram respostas corretas.

O jogo “Pode perguntar” apresentou poucas regras fundamentais para ser executado: 1) Cada grupo indagado precisa responder como certa ou errada a resposta elaborada pelo grupo indagador; 2) O grupo indagador deve escolher a palavra a ser discutida; 3) Antes e depois de ler, o grupo indagador responde o significado da palavra selecionada e os demais grupos (indagados) observam a veracidade da resposta do grupo indagador. 4) Os grupos indagados aguardam a contrarresposta de quem está mediando terminar, para decidir qual das duas respostas oferecidas é mais adequada, possível ou verdadeira, diante dos contextos, delimitados pelos planos histórico, maravilhoso e literário, em *A lágrima de um Caeté*. 5) Com a ajuda do programa de computador, em formato “.pdf”, localiza-se no poema a palavra escolhida pelo grupo indagador, isso em poucos segundos, agregando-a aos contextos histórico, maravilhoso e literário, previamente conhecidos; 6) Jogam-se os dados para ver qual será a sequência dos grupos indagadores; 7) O grupo indagador faz a leitura da estrofe em que consta a palavra escolhida e, logo em seguida, apresenta um significado para

esse vocábulo; 8) Quem está mediando a atividade apresenta uma resposta contraditória (certa ou errada) em relação ao grupo indagador; 9) Os grupos indagados apresentam em sigilo as suas respostas em uma folha de papel; 10) Utiliza-se o site e, ao se clicar na palavra, escolhem-se os significados mais possíveis, a fim de interpretá-la; 11) Pontuam-se os grupos que acertam a resposta do grupo indagador ou do(a) mediador(a); 12) Um dos grupos indagados atua, em seguida, como grupo indagador.

Relembremos que com as respostas dos grupos indagados definidas, consultamos a resposta do dicionário, através da página virtual, que é acessada por meio do *hiperlink*, existente em cada palavra: clicamos com o cursor do computador na palavra, a fim de o selecionarmos. Salientamos que, ao abrir a página de um site com dicionário, cada *hiperlink* conduz-nos às respostas prontas, a significados definidos, que precisam, ainda, no final das contas, para serem melhor compreendidos, de uma contextualização do poema nisiano.

Vale ressaltar que não nos referimos aqui à compreensão textual, no sentido específico, de interpretação textual, acrescida de leitura de imagens, motivadas pelos estudos de Ramalho (2013) e de Santaella (2012). Essa compreensão objetiva foi realizada, anteriormente, com a turma do 9º ano, durante a “II Verificação avaliativa de aprendizagem”. Logo, referimo-nos, isto sim, à compreensão textual, num âmbito sociocultural e literário, que leve em consideração as discussões sobre a igualdade de gêneros e os debates sobre o respeito às etnias monoculturais e pluriculturais. Tudo isso, inclusive, foi alvo de discussão durante a execução do nosso projeto e, uma vez realizada a nossa proposta para enfrentar o problema, não poderíamos deixar de destacar uma última leitura de Tzvetan Todorov, que na obra *O medo dos bárbaros* nos ensinou que:

(...) a pluralidade das culturas (um fato incontestável) não impede, de modo algum, a unidade da humanidade (outro fato incontestável), nem portanto, o julgamento que estabelece a realidade dos atos de barbárie e dos gestos civilizados (2012, p. 65).

De fato, a nossa missão foi árdua: a de trazer um texto literário que, além de longo, discutia a todo instante, implícita ou explicitamente, o direito de as tribos

indígenas vingarem-se mortalmente contra o invasor português. Ao mesmo tempo, conciliamos o nosso conceito de barbárie e de bárbaro com o de Todorov, inserindo o debate sobre o Caeté de Nísia Floresta e perguntando: “Quem estabelece a realidade dos atos de barbárie ou dos gestos civilizados?”. É interessante pensar a palavra e o conceito de “bárbaro”, de forma absoluta, ou seja, “todo aquele que não reconhece a plena humanidade dos outros” (Ibidem, p. 31). Sendo assim, concordamos que:

O que nos faz apreciar certas obras mais que outras não é, portanto, seu afastamento em relação à barbárie e seu caráter mais civilizado. Se preferimos tais obras é porque julgamos que elas, são mais ricas e profundas, por abrirem e afinarem nosso espírito, por permitirem que compreendamos melhor o mundo e nós próprios, enfim, por nos prodigalizarem, graças à sua harmonia e beleza, em fruição ímpar (Ibidem, p. 51).

Buscamos enfrentar o problema da falta de estímulo à leitura do texto literário, através da ludicidade e da inteligência linguística das pessoas jovens. Sentimo-nos com vigor para executar novos desafios educacionais no âmbito linguístico e literário.

Mesmo assim, ainda compreendemos que será útil, se, a seguir, tecermos pequenas considerações finais sobre tudo que foi feito, durante o projeto, e, também, sobre outras ações que poderão ser desempenhadas, nos próximos anos, por todos(as) que são (ou que se tornaram conosco) admiradores da poesia de Nísia Floresta e que desejam problematizar ainda mais esse assunto e/ou investigar a vida e a obra dessa feminina personalidade histórica e literária do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, encerramos nosso projeto, sabendo que nos encontramos apenas no início de um caminho voltado para uma atuação pedagógica que amplie a sensibilidade artística e literária de nossos estudantes do Ensino Fundamental, conduzindo-os insistentemente ao universo intelectual da leitura. Certamente, outras propostas apareceram e aparecerão, no cenário nacional, para contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, diante das pessoas jovens. Entre elas, por exemplo, citamos o site da “Petrobrás” sobre Nísia Floresta⁴⁸, assim como também as descobertas científicas de Constância Lima Duarte sobre textos literários de Floresta, ou o documentário da TV NBR sobre a vida e a obra da escritora.

A partir da visão crítica de Tzvetan Todorov, de Umberto Eco, de Roland Barthes e as de outros(as) autores(as) locais, nacionais e estrangeiros, como Sílvio Romero, Constância Lima Duarte, Michèle Petit, Anazildo Vasconcelos da Silva, Christina Ramalho, Lúcia Santaella, Regina Zilberman, Rildo Cosson e José Carlos Mariateguí, entre muitos(as) outros(as), preparamo-nos para um grande desafio: o de construir uma reflexão sobre o “heroísmo épico” no personagem Caeté, de Nísia Floresta.

Prosseguindo nesse desafio, por meio da atividade envolvendo ilustrações do poema realizadas por jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, vivenciamos momentos importantes de criação e apreciação crítica e estética, visto que o personagem indígena (Caeté) foi elaborado com uma perspectiva indigenista.

Aprendemos com a nossa pesquisa a elaborar uma aula sobre Nísia Floresta, usando como *corpus*, simultaneamente, sensível e possível, o poema *A lágrima de um Caeté*. Mesmo assim, preferimos delimitar o enfoque a ser ensinado, escolhendo o “heroísmo épico”. Entretanto, sabíamos que, assim como o poeta possui a liberdade (da licença poética), a nossa pesquisa seria dotada também de uma espécie de liberdade: a inovação científica. Em busca da inovação didático-científica, pensamos em utilizar o estilo de Nísia (romântico), evocado de um rigor estético crítico (realista), para motivarmos a prática de um ensino de vida, embora escolar. Com esse ensino, os(as) estudantes atuaram

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/obr.html>>. Acesso: 15/03/2014.

envolvidos em conhecimentos científicos capazes de modificar o mundo onde eles/elas vivem. Em nosso caso, particularmente, optamos pela republicação de *A lágrima de um Caeté*, de Nísia Floresta, tanto na biblioteca escolar do Colégio Estadual Arabela Ribeiro, quanto em nosso site na internet.

Ficamos felizes em saber que conseguimos, ao longo desses dois anos de Mestrado Profissional, transformar a nossa pesquisa em um momento de ensino sobre a Literatura Brasileira e, também, registrar todo o projeto “Poesia ilustrada 2015”, nesta Dissertação, além, é claro, de enriquecermos o acervo da nossa biblioteca escolar do Colégio Estadual Arabela Ribeiro, em Sergipe.

Atualmente, estamos reaplicando o projeto de Mestrado em outro município sergipano: Santa Luzia do Itanhi. Escolhemos o nono ano do Colégio Estadual Comendador Calazans, no ano letivo de 2015, sob a coordenação de Luciana Costa Paixão e direção de Maria Aparecida Torres Barreto e compartilhamos com a cidade sergipana de Itanhi, o projeto “Poesia ilustrada 2015”, de modo a continuar mantendo vivo o desejo de divulgar essa esquecida obra romântica.

Lembramos ainda que, durante o processo de Qualificação de Mestrado, desenvolvemos uma versão do poema *A lágrima de um Caeté*, dotado de notas de rodapé inéditas. Em breve, com estudos mais rigorosos, poderemos fazer uma nova página (virtual) em nosso site, dando prosseguimento a esse estudo. Uma outra situação, premeditada desde a nossa Qualificação de Mestrado, foi a de associar o estudo de Nísia Floresta com a poesia autoral, segundo Silva (2010, p. 15), e indigenista, a nosso ver, da escritora feminista Olga Savary, poetisa e autora de *Haikais*, *Anima Animalis* e, da coletânea, *Repertório Selvagem*. Esse estudo comparado está em pleno desenvolvimento.

Esperamos que novas pesquisas, incentivando outras pessoas licenciadas em Língua Portuguesa, ao conhecerem a obra de Nísia Floresta surjam em breve, afinal de contas, a contribuição da autora é importante para a Literatura Brasileira. Aguardamos, ainda, novas interpretações possíveis, ou novas recepções críticas para esse poema nisiano. Além disso, pretendemos, com essa nossa pesquisa, aumentar as possibilidades de leituras do poema nisiano, apropriando-nos do lúdico, presente nos processos de ilustração sobre episódios do poema, no jogo “Pode perguntar”, assim como com a publicação extraoficial de um livro digital (*e-book*), em formato “.pdf” e com a publicação de um livro

impresso para aumentar o acervo na biblioteca escolar do Colégio Estadual Arabela Ribeiro, na cidade de Estância, em Sergipe.

Embora não seja possível acrescentar novas experiências a TCF (Trabalho de Conclusão Final), registrarmos outras ações realizadas e a realizar, como o produto de novos artigos científicos, teorizando (e/ou dissertando) sobre novas ações pedagógicas, que integrem interpretações textuais a ilustração de poemas épicos, a fim de estimular pessoas jovens à leitura. Para dar continuidade do envolvimento com a valorização da presença do texto épico na escola, contaremos com o apoio e o respaldo teórico-científico oferecido pelo(as) integrantes do CIMEEP/UFS (Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos da UFS).

Pensamos, enfim, em um ensino brasileiro pautado em uma educação continuada e, com o decorrer de outras futuras experiências pedagógicas, desejamos continuar a alimentar nosso site *A lágrima de um Caeté* com ilustrações de outros(as) estudantes sobre as estrofes (e/ou episódios) do poema épico de Nísia Floresta. Em outras palavras, quem ensina é quem media e, ao medirmos uma educação de jovens, precisaremos sempre de estudo e de pesquisa, além do bom senso, é claro, para o sucesso em nossa jornada de ensino. Isso foi, exatamente, o que buscamos realizar, com convicção científica, até porque a nossa pesquisa nos direcionou para debates em prol da igualdade de gêneros, inclusive, de todas as formas de gênero que possam ser reconhecidas diante dos avanços científicos e tecnológicos, no século XXI, e para debates alçados na perspectiva de quem reconhece o direito à pluriculturalidade e à monoculturalidade dos povos estrangeiros e de todos os povos que vivem no Brasil. Pesquisamos e produzimos esta nossa Dissertação, diante desse contexto, que poderíamos chamar de planetário, teorizado por estudiosos(as) diversos(as), como, por exemplo, Edgar Morin. Para Morin, não poderemos esquecer os ensinamentos do filósofo Montaigne, quando afirmou “mais vale uma cabeça bem-feita, antes que uma cabeça cheia”. Em outras palavras, acumular conhecimentos não basta, se pretendemos obter um saber crítico.

Aceitamos o elo que precisa existir entre os(as) professores(as) que são, simultaneamente, mediadores(as) e, também, escritores(as) e cientistas, a pensar e defender a tese de que o conhecimento (pedagógico) precisa sempre de

criticidade. Com a nossa pesquisa sobre a obra poética de Nísia Floresta, aprendemos a realçar, a importância de existir coesão entre pesquisar/mediar/dissertar e concluimos que não devemos nos limitar ao chamado “cânone literário”. Na verdade, precisaremos sempre revisar (e redefinir) os paradigmas utilizados para a definição do que seja um(a) grande escritor(a), o que é importante ser estudado nas escolas brasileiras de Ensino Básico.

Defendemos aqui a necessidade de irmos do paradigma estabelecido pelo cânone literário, para assim, sermos capazes de renovar, de resgatar e de ampliar, esteticamente, nossa bagagem de leituras literárias e, com elas, desenvolvermos práticas de ensino que possam dotar os(as) jovens de habilidades e de competências linguísticas e, também, estimulá-los(as) à prática de leitura literária e às interpretações possíveis de textos como a poesia épica.

Com todas essas colocações teóricas, críticas e metodológicas, chegamos à conclusão de que, para ensinar literatura a jovens estudantes, é preciso sermos sempre críticos(as), em nossos estudos, em nossos planos de aulas, em nossas práticas docentes. Em outras palavras, é importante que reconheçamos a existência, na historiografia literária brasileira, de muitos (outros) nomes que possam enriquecer o cânone literário e, conseqüentemente, dinamizar as atividades didáticas com temas polêmicos e com o domínio do texto poético na aula de Língua Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

ARISTÓTELES. **A poética clássica: Aristóteles, Horácio e Longino**. Trad. Jaime Bruna. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

BARBOSA, Paulo Corrêa. **Almanaque histórico Nísia floresta – uma mulher à frente do seu tempo**. 1ª ed. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no novo mundo: do Barroco ao Moderno (1492-1800)**. Trad. Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA, Adauto da. **História de Nísia Floresta**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1941.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras: (1711-2001)**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CONDEMARÍN, Mabel e MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DETENNE, Marcel. **Mestres da verdade na Grécia arcaica**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: vida e obra**. Natal: Editora Universitária (UFRN), 1995.

DUARTE, Constância Lima. Revendo o indianismo brasileiro: A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, [S.l.], v. 19, n. 25, p. 153-177, Nov. 2014. Disponível em: <<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6799>>>. Acesso: 28/01/2015.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta e Mary Wolstonecraft: diálogo e apropriação. In: RAMALHO, Christina (Org.). **Literatura e Feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Elo, 1999, p. 85- 96.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. Trad. Monica Stahel. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FLORESTA, Nísia. **A lágrima de um Caeté**. Ed. atualizada com Notas e Estudo Crítico de Constância Lima Duarte para a 4ª edição. Natal: Fundação José Augusto, 1997.

FLORESTA, Nísia. **Cartas: Nísia Floresta e Augusto Comte**. Constância Lima Duarte (Org.). Trad. de Miguel Lemos e Paula Berinson. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

FLORESTA, Nísia. **Inéditos e dispersos de Nísia Floresta**. Constância Lima Duarte (Org.). Natal: EDUFRN - NCCEN, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, Carlos. **Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundá: Paco Editorial, 2014.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HEGEL, G.W.F. **Curso de estética: o sistema das artes**. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOMERO. **Odisseia**. Trad. Carlos A. Nunes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (orgs.). Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOUE, Vicent. **Por que estudar literatura?**. Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia: mito e literatura**. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia. In: **Memória, literatura e tecnologia**. ANTUNES, Benedito (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005, p. 27-36.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Trad. Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. El indigenismo en Brasil: migración e reapropiación de un saber administrativo. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Comp.). **Hacia una antropología del indigenismo: estudios críticos sobre los procesos de dominación y las perspectivas políticas actuales de los indígenas en Brasil**. Rio de Janeiro/Lima: Contra capa, 2006, p. 97-126.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Trad. Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIÁTEGUI, José Carlos. El indigenismo en la literatura nacional. In: CASTRO, Manuel Aquézolo (Comp.). **La polemica del indigenismo**. Lima: Mosca Azul Editores, 1987, p.31-38.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Trad. Sérgio Millet. Vol. 1. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Nísia Floresta : o Carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

- PERINI, Mário. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chitton Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PIVA JÚNIOR, Dilermano. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- RAMALHO, Christina; VIANNA, Beto (Orgs.). **Olha o poema na escola**. Aracaju: Infophrafics, 2014.
- RAMALHO, Christina. **Elas escrevem o épico**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005.
- RAMALHO, Christina. **Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de Doutorado.
- RAMALHO, Christina. **Poemas épicos: estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.
- RAMALHO, Christina Bielinski; PEREIRA, Waldemar Valença. A recepção teórica à poesia épica. In: **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3, n. 1, p. 128-144, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/download/650/713>>>. Acesso: 05/01/2015.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula**. Elaboração de Egon de Oliveira Rangel e Marcos Bagno. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2009.
- REFERENCIAL CURRICULAR: REDE ESTADUAL DO ENSINO DE SERGIPE. Disponível em: <<http://seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_23-07-12.pdf>>. Acesso: 01/08/2015.
- ROMERO, Sílvio. **Literatura, história e crítica**. Luiz Antônio Barreto (Org.). Rio de Janeiro: Imago Ed.; Aracaju-Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.
- SAVARY, Olga. **Haikais**. Porto Alegre: Roswitha Kempf Editores, 1986.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos; QUESADO, José Clécio Basílio; DANTAS, José Maria de Souza. **Desconstrução/construção no texto lírico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Semiotização literária do discurso**. Rio de Janeiro: Elo, 1984.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Formação épica da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Elo, 1987.

SILVA, Anazildo Vasconcelos; RAMALHO, Christina. **História da Epopéia Brasileira: teoria, crítica e percurso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SILVA, Anazildo Vasconcelos. **Quem canta comigo: representação social na poesia de Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre - RS: Mercado Aberto, 1990.

SOARES, Magda **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. 17º ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Gabriela Pellegrino. Direitos ancestrais indígenas, mediações culturais e horizontes políticos do presente. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **O Brasil em dois tempos: história, pensamento social e tempo presente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 357-369.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Trad. Angel Bojadsen. Porto Alegre: L&PM, 2013.

TODOROV, Tzvetan. A descrição da significação em literatura. In: GENETE, Gérard [et al.] (Orgs.). **Literatura e Semiologia**. Pesquisas semiológicas. Petrópolis: Editora Vozes, 1972, p. 148-159.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. - Brasília: UNESCO/ABIPIT, 2003.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Trad. Haiganuch Sarian. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

XAVIER, Elódia. Prefácio. In: GOMES, Carlos Magno [et al.] (Orgs.). **Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

XAVIER, Elódia. Para além do cânone. In: RAMALHO, Christina (Org.). **Literatura e Feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Elo, 1999, p. 15-22.



EDIÇÃO ESPECIAL

ESTÂNCIA - SERGIPE

2015



Ilustração de Nayra Diane dos Santos
9º ano "A" do E.F.

Apresentação

O poema *A lágrima de um Caeté*, que iremos apresentar para vocês, jovens estudantes, foi escrito em 1849 por Nísia Floresta. O texto aqui incluído⁴⁹ segue o padrão métrico do livro *A lágrima de um Caeté*, publicado em 1997, que foi uma edição atualizada com Notas e Estudos críticos de Constância Lima Duarte (apoiada pela Fundação José Augusto), que foi capaz de desvendar o anonimato da primeira edição, apresentada sob o pseudônimo de Telesila. Somos gratos à pesquisa de Constância Lima Duarte, pela redescoberta da vida e da obra de Nísia Floresta.

Ao encontrar, na Itália, o único exemplar de uma única edição italiana de *Le lágrime de un Caeté*, traduzido por Ettore Marcucci e publicado em Florença no ano de 1860, a pesquisadora Constância Lima Duarte terminou por comprovar a veracidade da autoria de Nísia Floresta nesta obra que, como era de teor revolucionário, foi publicada sob o recurso do pseudônimo “Telesila”. Conta-se que Telesila, poetisa grega, nascida provavelmente no século VI a. C., viveu em Argos e assumiu a liderança da resistência contra as tropas espartanas de Cleómenes. Na ausência do exército, vestindo-se de forma masculina, Telesila com outras mulheres e escravos conseguiriam a vitória na resistência frente aos guerreiros espartanos.

Em termos de edições de *A lágrima de um Caeté*, temos:

1ª edição – Rio de Janeiro, em 1849

2ª edição – Rio de Janeiro, em 1849

3ª edição – Rio de Janeiro, em 1938

4ª edição – Natal, em 1997

Sobre Nísia Floresta

Além de conhecida principalmente como Nísia Floresta, a educadora Dionísia Gonçalves Pinto (1810 – 1885) adotou vários pseudônimos durante sua carreira profissional de escritora ou de tradutora: de Telesila a Nísia Floresta Brasileira Augusta, ou de Floresta Augusta Brasileira a Mme. Brasileira Augusta ou a F. Brasileira Augusta, entre outros, em formatos abreviativos desses mesmos nomes citados. Esses pseudônimos

49

Também uma versão digital do poema está disponível no endereço eletrônico <https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/>, com o interesse de divulgar a obra de Nísia Floresta, apenas com fins educacionais. Esse site será alimentado com ilustrações do poema feitas por estudantes do Colégio Estadual Arabela Ribeiro (Estância/SE), elaboradas durante a realização do projeto "Poesia Ilustrada", com a mediação de Waldemar Valença Pereira, ocupante de cargo efetivo de professor da Educação Básica do Estado de Sergipe, orientado pela Profa. Dra. Christina Bielinski Ramalho, da Universidade Federal de Sergipe, em um estudo de Mestrado Profissional em Letras, financiado com bolsas de estudo pelo Capes durante os anos de 2013 a 2015.

marcaram a carreira dessa escritora poliglota e intercontinental. Nísia Floresta também escreveu *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832) e *Opúsculo humanitário* (1853), entre outras obras.



A
LÁGRIMA
DE UM CAETÉ

NÍSIA
FLORESTA

Sobre *A lágrima de um Caeté*

A lágrima de um Caeté apresenta, inicialmente, o “vulto de um homem”, mais tarde identificado de modo épico como um índio Caeté, que viveu e que lutou contra a colonização portuguesa, ainda no século XV e XVI. Esse índio surge no poema depois de uma proposição ou "apresentação": o “Avant-propos”.

Às margens do Rio pernambucano Capibaribe, o índio Caeté segue rumo à luta para se vingar do sofrimento imposto ao indígenas pelo colonizador português, buscando aliar-se aos inimigos dos portugueses na luta pernambucana: os revolucionários praieiros.

O índio, após ouvir o grito de guerra “Eia, avante guerreiros!”, seguido de um grande estopim, depara-se com o herói morto Nunes Machado (1809-1848), um dos líderes dessa Revolução Pernambucana de 1848. O herói Caeté, dignamente, chora e recebe a presença consoladora do Gênio do Brasil. Depois, ainda disposto a realizar a luta de vingança contra o invasor europeu, o Caeté é abordado por duas personagens enigmáticas, mitológicas e femininas: a Realidade e a Liberdade.

**Para descobrir como será
toda essa mágica história poética,
convidamos você a iniciar a leitura do poema completo.**

No mais, este projeto contou com a colaboração de ilustrações produzidas por **Danieluiz** ou **Daniel Luiz Santos Meneses**, professor de História, graduando em Filosofia e mestrando em Educação.

E de ilustradores(as) do 9ºano, no Colégio Estadual Arabela Ribeiro:

Daiana Tainara Carlos de Lima

Camila Santos Souza

Tamires Taina da Silva Carlos

Hellen Ruany Eire

Nayra Diane dos Santos

Isaías Mota Pereira

João Victor Marques

Jaiuildson dos Santos

Natiely de Jesus Santos

Wesley dos Santos

Saymon N. da Silva Santos

Weneston dos Santos

Ana Carolina Santos Silva

Jennifer Ribeiro dos Santos

Prof. Waldemar Valença Pereira (ou Val Valença)

Estância, 17 de março de 2015

A LÁGRIMA DE UM CAETÉ (1849)

Autora: Nísia Floresta (1810-1885)

Avant-Propos

O infeliz Caeté, apesar de ter chegado a esta corte no mês de fevereiro logo depois da revolta dos *Rebeldes* em Pernambuco, é somente agora que lhe permitiram aparecer, e isto depois de o terem feito passar por mil torturas inquisitoriais! ... Graças à benfazeja mão, que o fez renascer, qual Fênix, das cinzas a que o haviam ou queriam reduzir!

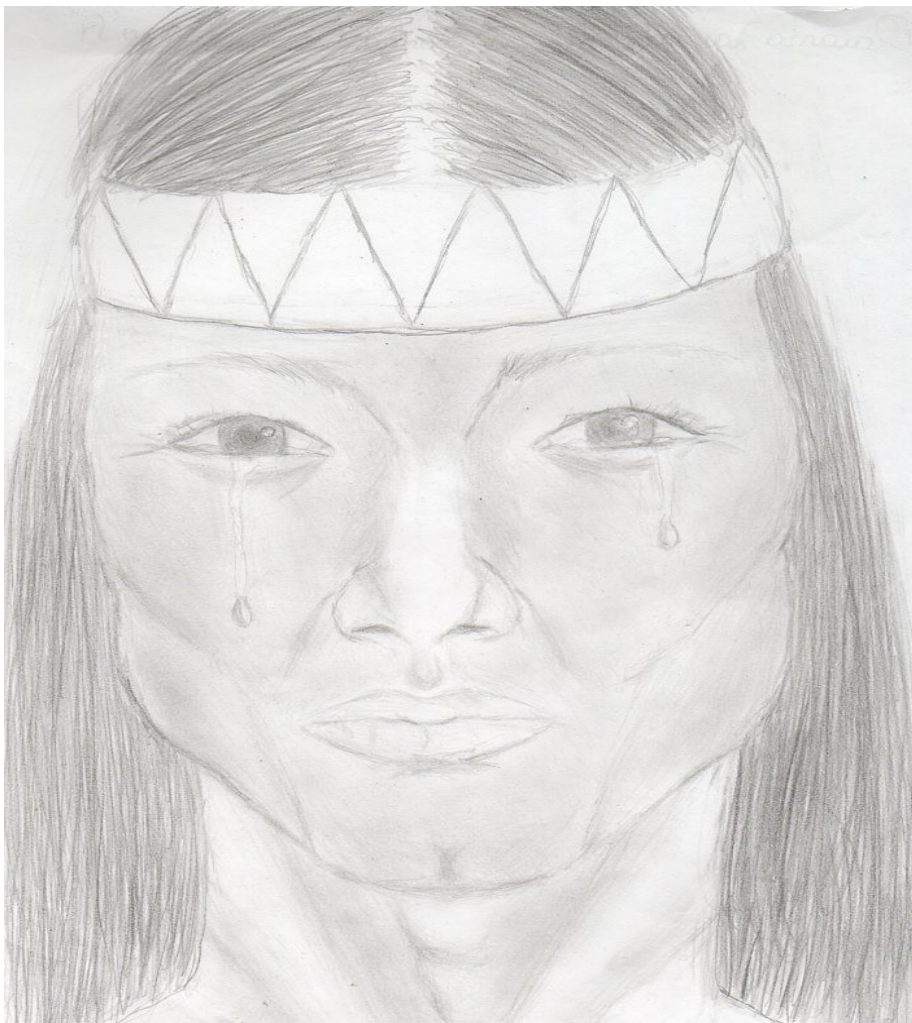


Ilustração de Daiane Tainara Carlos de Lima
9º ano "A" do E.F.

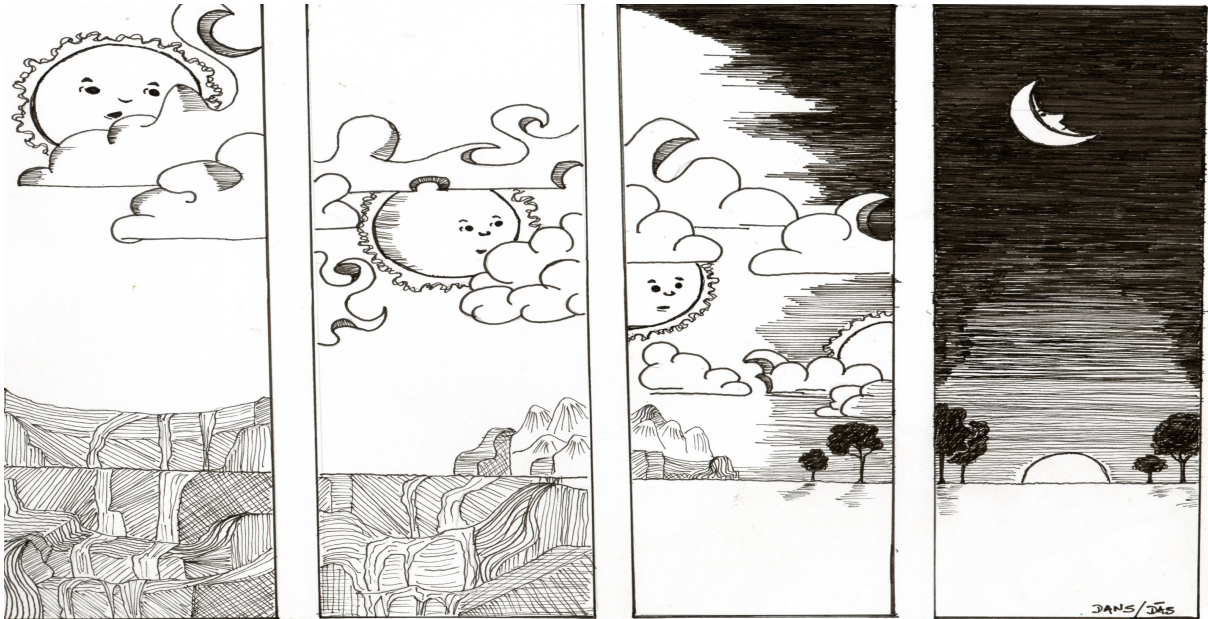


Ilustração de Danieluiz

Lá quando no Ocidente o sol havia
Seus raios mergulhado, e a noite triste
Denso ebânico véu já começava
Vagarosa a estender por sobre a terra;
Pelas margens do fresco Beberibe,
Em seus mais melancólicos lugares,
Azados para a dor de quem se apraz
Sobre a dor meditar que a Pátria enluta!
Vagava solitário um vulto de homem,
De quando em quando ao céu levando os olhos
Sobre a terra depois tristes os volvendo...

Não lhe cingia a fronte um diadema,
Insígnia de opressor da humanidade...
Armas não empunhava, que os tiranos
Inventaram cruéis, e sob as quais
Sucumbe o rijo peito, vence o inerte,
Mata do fraco a bala o corajoso,
Mas deste ao pulso forte aquele foge...
Caia-lhe dos ombros sombreados
Por negra espessa nuvem de cabelos,
Arco e cheio carcaz de simples flechas:
Adornavam-lhe o corpo lindas penas
Pendentes da cintura, as pontas suas

Seus joelhos beijavam musculosos.

**Em seu rosto expansivo não se viam
Os gestos, as momices, que contrai
A composta infiel fisionomia
Desses seres do mundo social,
Que devorados uns de paixões feras,
No vício mergulhados falam outros,
Altivos da virtude, que postergam
De Deus os são preceitos quebrantando!
Orgulhosos depois... Ostentar ousão
De homem civilizado o nome, a honra!...**

**Não era um homem destes o que lá
Solitário vagava meditando,
Como aquele, que busca uma lembrança,
Uma ideia chamar, que lhe recorde
Um fato anterior da vida sua,
Vivamente um lugar, que já foi seu,
Do qual o Despotismo o despojara...**

**Era um homem sem máscara, enriquecido
Não do ouro roubado aos iguais seus,
Nem de míseros africanos de além mar,
Às plagas brasileiras arrastados
Por sedenta ambição, por crime atroz!
Nem de empregos que impudentes vendem,
A honra traficando! O mesmo amor!!
Mas uma alma, de vícios não manchada,
Enriquecida tinha das virtudes
Que valem muito mais que esses tesouros.**

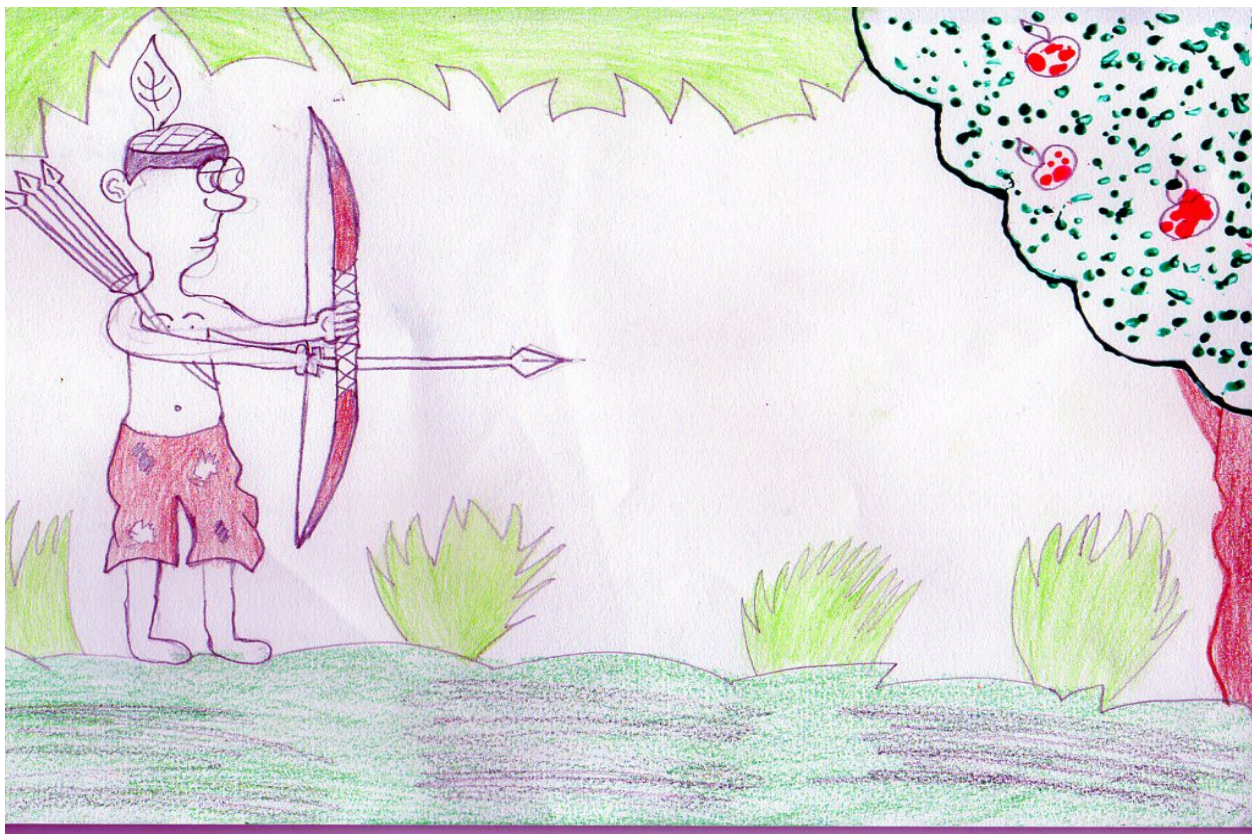


Ilustração de João Victor Marques
9º ano "A" do E.F.

**Era da natureza o filho altivo,
Tão simples como ela, nela achando
Toda a sua riqueza, o seu bem todo...
O bravo, o destemido, o grão selvagem,
O Brasileiro era... - era um Caeté!**

**Era um Caeté, que vagava
Na terra que Deus lhe deu,
Onde Pátria, esposa e filhos
Ele embalde defendeu!...**

É este... Pensava ele,
O meu rio mais querido;
Aqui tenho às margens suas
Doces prazeres fruído...

Aqui, mais tarde trazendo
Na alma triste, acerba dor,
Vim chorar as praias minhas
Na posse de usurpador!

Que de invadi-las
Não satisfeito,
Vinha nas matas
Ferir-me o peito!

Ferros nos trouxe,
Fogo, trovões,
E de cristãos
Os corações

E sobre nós
Tudo lançou!
De nossa terra
Nos despojou!

Tudo roubou-nos,
Esse tirano,
Que o povo diz-se
Livre e humano!

Filho se diz
De Deus Potente
De quem profana
A obra ingente!

**Ó terra de meus pais, ó Pátria minha!
Que seus restos guardando, viste de outros
Longo tempo a bravura disputar
Ao feroz estrangeiro a Pátria nossa,
A nossa liberdade, os frutos seus!...
Recolhe o pranto meu, quando dispersos
Pelas vastas florestas tristes vagam
Os poucos filhos teus à morte escapos,
Ao jugo de tiranos opressores,
Que em nome do piedoso céu vieram
Tirar-nos estes bens que o céu nos dera!
As esposas, a filha, a paz roubar-nos!...
Trazendo d'além-mar as leis, os vícios,
Nossas leis e costumes postergaram!**



Ilustração de Ana Carolina Santos Silva
9º ano "A" do E.F.

Por nossos costumes singelos e simples
Em troco nos deram a fraude, a mentira.
De bárbaros nos dando o nome, que deles
Na antiga e moderna História se tira.

Maldito, ó maldito sejas
Renegado Tapeirá!...
Teu nome em nossas florestas
Em horror sempre será!

Tabajaras miserandos! Raça escrava!
Que a voz incautos desse chefe ouviste
Mandando exterminar os irmãos teus,
Para um povo estrangeiro auxiliar!
O anátema do céu feriu-te, ó mísera!

Para ele um país conquistaste:
Em paga te deu ele a ignomínia!!
Em eterno desprezo eis-te esquecido,
Como estão tantos outros teus iguais!
Que perdendo na Pátria os seus costumes,
As vantagens não gozam desses homens,
A quem sacrificaram Pátria, honra!...

Indígenas do Brasil, o que sois vós?
Selvagens? Os seus bens já não gozais...
Civilizados? Não... Vossos tiranos
Cuidosos vos conservam bem distantes
Dessas armas com que ferido tem-vos
De sua ilustração, pobre Caboclos!
Nenhum grau possuís!... Perdeste tudo,
Exceto de covarde o nome infame...

**Dos Caetés os manes vingados estão!
Desse Camarão, também renegado,
Que bravo guerreiro a Fama apregoa,
O título de nobre lá jaz desprezado!**

**Nobreza, que o crime
Audaz transmitiu
Aquele que aos seus
Cruel perseguiu;
Somente sorriso
De mofa devia,
Excitar depois
Que já não vivia;**

**E que de seu braço
Cruel parricida
Mais não precisava
Um Liberticida:
Um vil estrangeiro
Com quem se aliou,
E de seus irmãos
O bem lhe outorgou!**

**Dos Caetés os manes vingados estão!
Em triste abandono, sem Pátria, sem bens,
Às cegas seguindo a voz de um senhor
Pureza e costumes perdido tu tens!...**

**Dos Caetés os manes vingados estão!
Aqui neste solo a nós arrancado,
Tem vindo outros povos também d'além-mar
Aos nossos tiranos o tem usurpado!**

**Dos Caetés os manes vingados estão!
Como nosso sangue, o sangue correu
Nas mãos do Batavo seu poder caiu!
Como nós o dele seu julgo sofreu...**

**Dos Caetés os manes vingados estão!
Curvaram-se os Lusos da Ibéria ao poder
Gemeram, choraram, por anos sessenta!
Quis Deus ao opróbio fazê-los descer...**



Ilustração de
Saymon N. da S. Santos
9º ano "A" do E.F.



Ilustração de Camila Santos Souza
9º ano "A" do E.F.

**Mais tarde se viu
Os seus descendentes
Contra eles se armarem;
Pô-los em correntes!
Alguns filhos seus
Que crime! que horror!
Cruéis lhe mandaram
A morte, o terror!...**

Assim pune Deus um crime com outro
Quem fere, quem mata, ferida ou a morte
Recebe de mão feroz como a sua...
É esta dos homens, das nações a sorte.

Conosco cruel
Foi uma nação,
Lançou-lhe o Eterno
Sua maldição

Depois de seus filhos
O braço se armou,
Em seu próprio sangue
O crime lavou!

Injustos! Ingratos!
Vai ela bradando;
A seus descendentes
Seu mal exprobando.

Não vês, ó Luso povo, em teu sofrer
Do Onipotente o dedo, que te aponta
O mal, que sobre nós lançado tens,
No mais de séculos três? Oh, dor pungente!
Oh! Lembrança fatal de males tantos!

.....

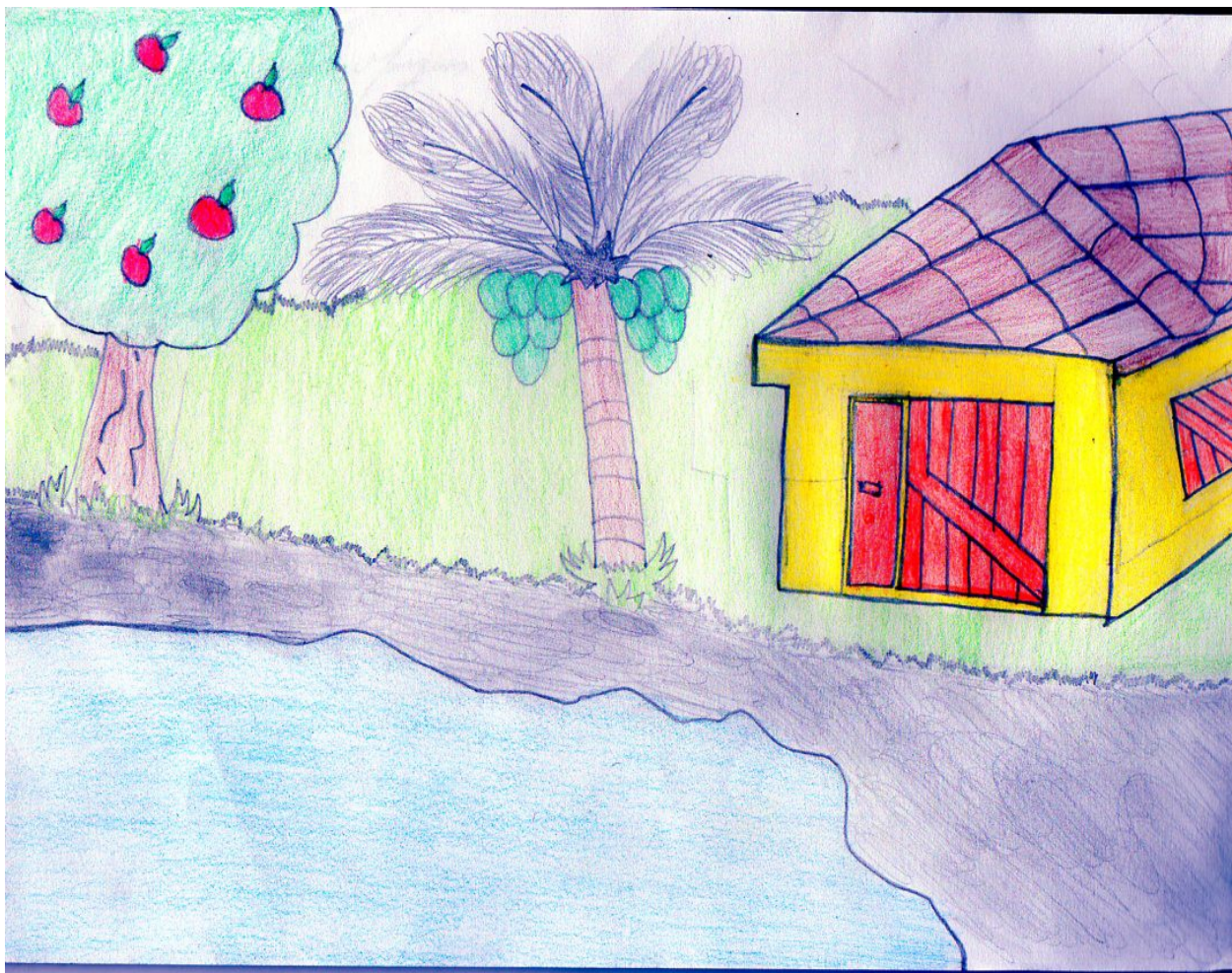


Ilustração de João Victor Marques
9º ano "A" do E.F.

Onde as choças estão, simples asilo,
Santuário feliz de nosso amor?
Onde as frondosas árvores, cujos ramos
Fagueiros balouçavam inclinados
Sobre as águas dos nossos prediletos
Melancólico-amoroso Beberibe,
Capibaribe undoso, que abraçando
Se vão em sua foz, já não sorrindo,
Como outrora faziam, mas do pranto
Engrossado dos filhos seus instintos,
Gemendo confundir-se nos bramidos
Do terrível-majestoso Atlântico?!...



Ilustração de Hellen Ruany
9º ano "A" do E.F.

**Quanta vez, oh, lembrança doce-amarga!
Depois de longa pesca fatigado,
Ou voltando das selvas, onde eu ia
As feras perseguir, alegres vinham
A meu encontro aqui, a esposa, os filhos
Oferecer-me felizes os seus cuidados!...
Venturoso em triunfo me levavam
Ao tosco asilo nosso, onde maior
Que um Pajé me julgava, onde Tupã
Nosso puro prazer abençoava,
Nosso amor de selvagem tão ditoso!**

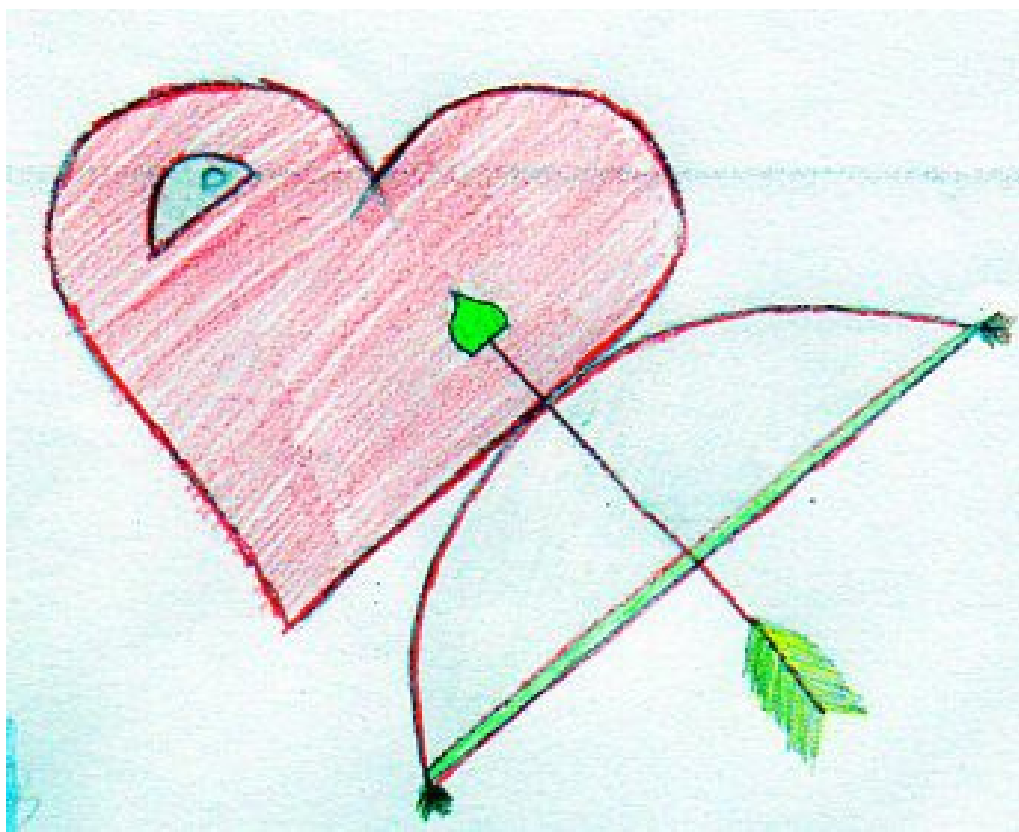


Ilustração de Isaías Mota Pereira
9º ano "A" do E.F.

**Amor de selvagem,
Amor venturoso,
Teu riso amoroso
É d'alma expressão.**

**Mentir tu não sabes,
Não sabes fingir,
Só sabes fruir
Seus doces prazeres.**



Ilustração de Danieluiz

**Se Anhangá contra nós mandava o mal,
Para longe a cabana transferíamos;
Nossas eram as matas, suas frutas,
Seus regatos, seus rios, tudo era
Propriedade nossa... A Natureza
Por toda a parte bela nos sorria ...
Sorria-nos o amor, o céu sorria-nos...**

**Onde estão, fero Luso ambicioso,
Estes bens, que eram nossos?
Porangaba perdi, perdi os filhos;
Ai de mim! Inda vivo!!
Com a Pátria lá foram esses tesouros!
O pranto só me resta!...**

Só me resta um sentir, um só desejo,
Desejo de vingança!
Vingança de selvagem tão tremenda,
Tão nobre como ele!

Não vingança de balas despedidas
Pela mão do assassino
Miserável covarde, que não ousa
De frente acometer!
Nem de ferro à traição, que ao bravo priva
De uma vida de glória!!

Mais nobre, que o selvagem das cidades,
As armas ocultando,
O selvagem dos bosques se apresenta
A peito descoberto...

Vingança contra os tiranos
Que a nossa terra tomaram!
Que com perfídias e com astúcias
Alguns dos nossos armaram!
Com eles pereça a glória
Nos anais de sua história!

Sobre os nossos opressores
Mande o céu seu raio ardente!
E na pátria dos Caetés
Sofram eles dor pungente!
Mas dor tão grande, que possa
Fazê-los lembrar da nossa!...
Então talvez um remorso
Lhes entre no coração,
Pelos males que trouxeram
À nossa feliz nação!
E de seu peito um gemido
Cruel se escape o dorido!

Sentirá talvez ainda
Tardio arrependimento!
Correrá à igreja sua
A minorar- lhe o tormento:
E nela crê ele achar
O céu que buscou calmar!...

Mas o céu não deu ao homem
De perdoar o poder,
Quando o homem à humanidade
Barbaramente fez sofrer!
Se assim não pensa o cristão,
Não tem ele um coração!



Ilustração de Danieluiz

Mas hipócrita, fanático
É esse povo somente,
Quando diz que o céu clemente
Ao homem deu tal poder!...
Iria o mau cometer

Terrível crime nefando
A salvação esperando
Da mão do homem da terra.
Que a santa vontade encerra
Em seu mundo miserando!...

Lamenta povo infeliz,
Em tua hora final
A tantas nações estranhas
Teres feito tanto mal!

E lá da borda do túmulo
A nação tua deplora,
Que em decadência jazendo
Se debate, geme e chora!...

Se ambiciosa não foras
Terras d'África conquistar,
Teu jovem rei não verias
Sem dinastia acabar!

Do fanatismo os teus filhos
Triste presa não seriam,
Nem no teu solo os seus padres
A fogueira acenderiam.

Mas buscando estranhas terras
Tu crias correr à glória,
Tão falsa como te achas
Pequena hoje na história.

Outras nações guerreando
Te esqueceste de ilustrar
A tua, que jaz pobre,
Nas trevas, próxima a expirar.

Ó gênio do Brasil, às plagas tuas
Volta... Oh! Volta a vingar os filhos teus!

.....

E dá que de vulcão medonha horrível
A cratera se expanda abrasadora
Para o povo engolir, que a nós de povo
O nome até roubou-nos... extinguiu!

Estas vozes soltando angustiados
Emudece o Caeté... Quedo ficou,
Com os olhos no céu, dele esperando
A tardia, porém certa justiça!

.....

De repente troar ao longe ouviu-se
Da artilharia o fogo... E de milhares
De peitos Brasileiros sai o brado,
Simulando o trovão, que o raio manda
– Eia! Avante! Guerreiros libertemos
A terra dos Caetés, a terra nossa! –

E qual tempestade por Deus fulminada
Sobre um povo ingrato, que Ele amaldiçoa
Varão denodado às fileiras voa
Dos filhos que a Pátria querem libertada!

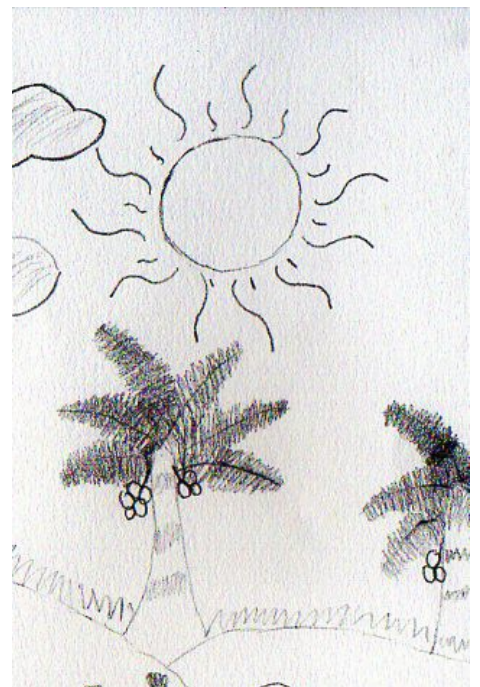


Ilustração de Weneston dos Santos
9º ano “A” do E.F.

Dos bravos Caetés se diz descendente,
Sua triste raça jurou de vingar...
Desde lá do berço aprendeu a amar
O triste oprimido; dele é defendente.

Apóstolo é daqueles que vem debelar
Os vis celeratos, que à força, ao desterro
Seus filhos mandaram! De alguns no enterro
De sangue a bandeira se viu tremular!
Viram-se as cabeças e de outros as mãos
No alto de postes ao povo oferecendo
Exemplo feroz, espetáculo horrendo,
Que de dor enluta os peitos cristãos!

Oh! crime execrável de um povo civil!...
Crime sem igual, que nos corações
Sensíveis calando vai às gerações
Futuras vinganças pedindo, bradando...

Ei-los que avançam nessa mesma praça
Aonde os Martins, Teotônio, Miguel,
Caneca, Agostinho tragaram o fel
Do bárbaro estrangeiro, feroz despotismo!

O Anjo da Vitória ia coroá-los;
Libertar ia enfim as plagas suas:

.....

O primeiro caiu dos filhos seus,
Que nesta nobre luta se empenhara!...
Qual atleta romano denodado
Da Pátria só curando, o seu triunfo
Querendo aos seus primeiros anunciar,
À frente se arremessa da batalha,
Impávido ao inimigo o peito mostra,
Esquecendo, ai da Pátria! Que era homem,
Livre Pernambucano, a quem as balas
De pérfidos inimigos mais buscavam!

**Caiu o Chefe imortal
Dos bravos Pernambucanos!
Debandados estes foram;
Sorriram-se os seus tiranos!
Mas seu riso é convulsivo,
Anuncia horrível siso!...**

**Eis voa da margem triste
Do Beberibe a Saudade
Acompanhando o Caeté
Ao bairro da Soledade...
Ali vê no chão prostrado
O herói NUNES MACHADO!!**

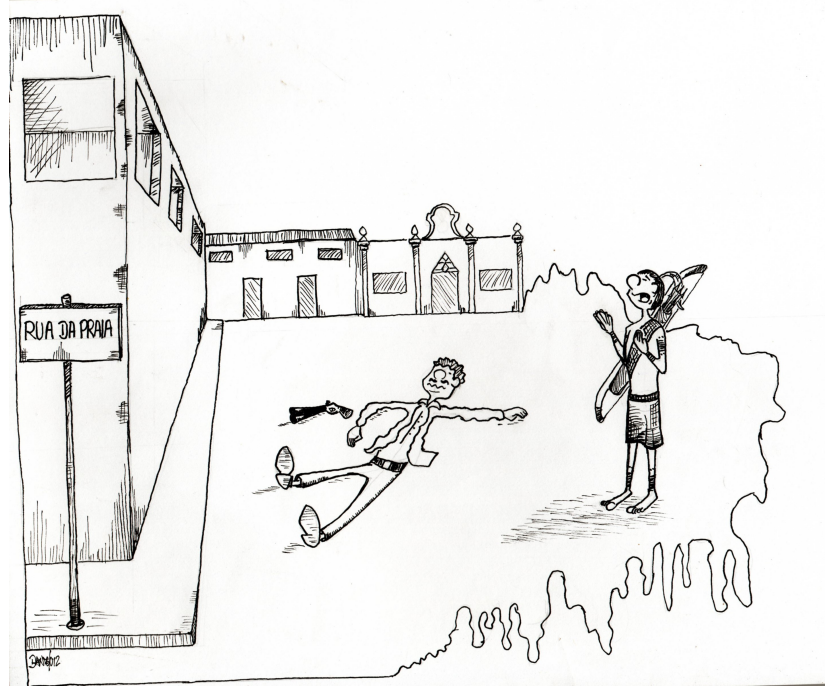


Ilustração de Danieluiz

**Transido de dor o triste Caeté
Suspira, lamenta, chora, se exaspera...
Os joelhos dobra! Do céu inda espera
Prodígio estupendo! Que pós Lázaro em pé!**

**Mas ah! Da Eternidade a horrível porta
O Goianense Herói transposto havia!
E quando os umbrais seus (lei insondável!)
Uma vez se transpõe, não mais se volve
Dos vivos à morada, ao seu exílio!
A quem da triste campa a dor somente,
O desespero fica da saudade
Por aqueles, que além dela passaram!**

**Da natureza humana lei tremenda!
Infalível tributo à morte paga!
Decreto de um Deus Pio! Oh! Quem pudera
Resignado a ti feliz curvar-se!**

.....



**Do Caeté embalde o pranto correu;
Seus tristes lamentos, sua intensa dor,
Da sorte implacável o cruel rigor
Poder não tiveram de um pouco ameigar!**

**Do Herói os restos insultados vão,
Por míseros covardes, condiscípulos seus,
A quem os seus brios jamais dera Deus,
Nem nome tão grande na História terão!**

Ilustração de Daiane Tainara C. de Lima
9º ano "A" do E.F.



3/10/14
Ilustração de Danieluiz

O ódio, a intriga, a calúnia, a inveja
Do profundo Averno Satanás desprende
Contra os que sem armas um déspota prende
Que a lei proclamando afere, pragueja...

Se diz Brasileiro, mas deste não tem
Humano sentir, que da Divindade
Nós vem com o fogo de mor liberdade
Que os homens eleva, distingue as nações.

Aquece-lhe o peito centelha infernal
Do negro, execrável, atroz despotismo,
Que tostar protesta, quem ao servilismo
Curvar-se não sabe, não pode, não quer.

**Do Herói vil zoilo ele tostava
De seu nome a glória, como vai tostando
Mesmo agora a Fama sempre o decantando,
Apesar dos ferros, masmorras, torturas!**

**O povo Pernambucano
Tosta, discípulo de Nero!
Novo espetáculo esta Roma
Te pode oferecer mais fero.**



Ilustrações de Daniel Luiz

**Tudo podes tu fazer,
Menos descer
Às trevas do esquecimento
Os mártires da Liberdade,
A Divindade
Lhes tem marcado o momento.**



**Da decisiva vitória
que a glória
Neste solo firmar deve:
Aqui onde o bem fruir
De um porvir
Venturoso iremos breve.**

**Sangram nobres corações
Nas prisões!
O despotismo cruento
Tudo tem aqui tostado!
NUNES MACHADO
Não morreu em pensamento!...**



A causa, que defendia,
Por quem ardia,
Era causa da Nação.
Mais tarde o Brasil dará,
Afirmará,
A prova desta asserção.

- Não chores, ó Caeté, o amigo teu!
Do Brasil consternado, o Gênio exclama:
Foi minha inspiração, foi meu brado,
Que fiel seguiu Ele.

- Não chores, ó Caeté, o Amigo teu:
Sua sorte, o mal seu, não mais lamentos!
Pela Pátria viveu, deu tudo à Pátria,
A Pátria o cantará.

- Não chores, ó Caeté, o Amigo teu:
Que caiu, não morreu... Porque o bravo
Constante defensor da Pátria sua
Para a Pátria não morre.

- Não chores, ó Caeté, o Amigo teu:
Nas falanges de livres Brasileiros
Combatendo mostrou à Pátria, ao mundo
Que as honras desprezava.

As honras, que a vil preço vão comprando
Os anti-Brasileiros... Patricidas!
Do infame interesse vis idólatras,
O que foram esquecem!



Na Pátria tudo foi, fez ele tudo
Para o destino seu triste mudar...
De sua voz enérgica em prol da Pátria
Inda soa a Tribuna.

Como do Equador Republicano
Cobarde não fugiu, abandonando
Na luta os irmãos seus, para da Pátria
Longe um riso soltar!

Soltar de amor doces ais,
Os prazeres seus fruindo,
Enquanto da Pátria os filhos
Mais nobres iam caindo!...

E depois voltando à Pátria
Nela o que foi, esqueceu!
Em sua alma a Liberdade
Pouco a pouco feneceu!...

E renegado curvou-se
À corte, que perseguiu
No tremendo vinte e quatro,
Quando a república seguiu!



Ilustrações de Danieluiz

De quarenta e nove o herói preclama
Que jamais com outro há de se confundir
A morte a opróbrio soube preferir;
Seus bravos irmãos deixar jamais quis.

Não! Que vale antes morrer
Seus princípios defendendo,
Que de um polo a outro polo
Político, ir percorrendo.

Esta voz atento
Escuta o Caeté
Já seu triste pranto
Amargo não é;
Não é sua dor
Já sem esperança:
Um feliz porvir
Sua ideia alcança...
Já crê de outros bravos
Ouvir o chamado:
- Às armas! Às armas!
O Povo é vingado...
Do Una ao Paraíba
Do mar aos Sertões.
A vingança abala

Todos os corações
Enquanto ali morrem,
Combatem guerreiros,
Aquém, além gemem
Os bons Brasileiros!
Os maus riem, folgam
Ao som dos gemidos,
Que da Pátria soltam
Os filhos queridos!



Ilustração de Daniel Luiz

**Mas lá inda está!...
Respira o tirano,
Que o povo extermina
Bom Pernambucano!**

**Do Catucá as matas, eis que demanda
O infeliz Caeté, buscando um povo
Que julga o céu armar para vingá-lo,
Vingando a Pátria sua!...**

**Dos Caetés descendente, ó povo, disse,
Que hoje Pernambucano te apelidas,
Onde está o valor, que ao Brasil todo
Testemunhado tens?!...**

**Três vezes tem o sol aparecido
E no mar mergulhado os raios seus,
E teu chefe imortal que lá caiu
Vingado inda não tens!!**

**Aqueles, que perdido o Chefe seu
A Pátria, a Liberdade, tudo tem,
Deixar podem na vida, o que da vida
Estes bens lhe tirou?!...**

**A cadeia de males que há tanto
Arrocha os pulsos teus; ah! bem o vejo
Degenerado tem-te, ilustre povo!
Assaz sofrido tens!**

**Mas se um peito Caeté, como o meu nobre
Lá exangue caiu... Eis o meu braço!
Para vingá-lo é o bastante. Eia! Indicai-me
Do palácio o caminho!...**

**Manejar eu não sei de fogo as armas
Para o feroz tostar, que vil insulta
Um cadáver maior que a vida sua,
Mais que ela venerando!...**

Tenho flechas e um braço de Caeté
Da dor o coração compenetrado
De uma inteira, infeliz, extinta raça...
Vingando-te, eu a vingo.

E pronto o Caeté o arco brandiu...
E como inspirado as matas deixando,
Já de seus rodeios lá ele saiu...
Ei-lo a capital feroz demandando.

Metade do espaço transposto já tinha,
Quando de mulher vulto descarnado
De longe avistou... Para ele vinha:
De triste cor era seu rosto afeiado.



Ilustração de Daiane Tainara C. de Lima
9º ano "A" do E.F.

- Pára, miserando, disse ela ao Caeté.
Os restos depõe de tanta bravura;
Encara-me atento... Perderás a fé
Com que praticar vás uma loucura!



Ilustração de Tamires Taina da Silva Carlos
9º ano "A" do E.F.

O bravo selvagem atônito ficou...

- Quem és, lhe pergunta, infernal deidade?

- Uma visão de inferno não sou:

Sou cá deste mundo a Realidade.

Volta às selvas tuas, vai lá procurar

Alguns desses bens, que aqui te hão tirado:

Não creias, ó mísero, jamais encontrar

A paz, a ventura que aqui tens gozado.

Este grande povo, que o nome tomou

De um pau simulando das brasas a cor

Nascido na terra, que Deus te outorgou,

De seu bem só cura, não de tua dor.



Ilustração de Jaiuildson dos Santos
9º ano "A" do E.F.



**Em campo ei-lo agora com as armas na mão
Mas seja um partido, ou outro que vença
A tua ventura não creias farão!
São outros seus planos, outra a sua crença**

**Nos ares ouviu-se lá nesse momento
Celestes acordes, vozes sonoras:
Em nuvens douradas vem do firmamento
A mais bela virgem num trono de rosas!**





Ilustrações de Danieluiz

**Feições tem risonha, olhar cintilante,
Um ar varonil, porte majestoso;
Lê-se em sua fronte o fogo vibrante,
Que o peito lhe abrasa, forte, grandioso!...**

Nos aires pairando olhou a cidade:
Seu rosto divino contrai-se de dor
Apenas em luto viu a Soledade!
Foi lá que caiu seu grande Amador!



Ilustração de Camila Santos Souza
9º ano "A" do E.F.

Absorto o Caeté vinha admirado
Aquele prodígio, quando de repente
Sai da capital um monstro enroscado,
Feroz simulando enorme serpente!

Após ele vinham as fúrias cantando,
Em funéreo coro a morte, as torturas
Com que a virtude, suas criaturas
No mundo vão elas cruéis flagelando!

Do lado da Virgem toma direção
Aquele cortejo horrendo, infernal...
Do bravo Caeté treme o coração
Prevendo a desgraça de um encontro tal.



Ilustração de Daniel Luiz

Da terra não pode aos ares subir
Para ao lado pôr-se da Virgem formosa,
Por quem a sua alma começa a sentir
Veemente amor, paixão primorosa.

Um movimento fez de impaciência
Da natureza o filho.
Seus braços estendendo à bela Virgem,
Quis ir ao seu socorro...
Mas os olhos volvendo à terra vê
Realidade horrível!

- Dissipa as ilusões, filho dos bosques,
A meu rosto te afaze;
E verás que tão feia eu não serei,
Como agora pareço.

Se de ilusões a mísera humanidade
Não amasse nutrir-se,
Horrenda a face minha não seria
A seus olhos depois...

- "Cruel!" Em desespero o Caeté brada
Que falas fria assim a um malfadado,
Pois que és a inexorável Realidade,
Que os passos meus retendo, me vás n'alma
Do desengano o gelo derramando;

**Aclara a mente minha... Ilusão é
O que ali veem meus olhos? Dize; oh! Dize,
Ou tira-me esta vida, que se escoo
Na dor, que a vista tua mais acerba.**

**- Não é ilusão, não, o que lá vê.
Pausadamente diz a que tão dura
O infeliz Caeté desabusara;
Mas não temas, que seja a tua bela
Do monstro que a persegue triste vítima...
Contempla-a bem agora; ela sorri-te
Como a um de seus filhos mais diletos
Que nela vira sempre o seu bem todo.**

**Tu dobras o joelho!... Oh! Sim, adora;
Adora o que na vida mais tu prezas;
A Liberdade adora e nela Deus.**

**Linda e pura se vai ela
Da capital separando;
Na fileira de seus filhos
Seus defensores buscando.**



Ilustração de Wesley dos Santos
9º ano "A" do E.F.



Ilustração de Natiely de Jesus Santos
9º ano "A" do E.F.

**Esse monstro que ali vês
Das fúrias todas cercado,
É o feroz Despotismo
Inimigo seu votado.**

**Embalde procura ele
O trono seu derrubar;
Nas plagas pernambucanas
Um abismo lhe cavar!**

**Da Liberdade um sorriso
De desprezo esmagador
Responde só aos uivos
Do Despotismo eversor...**



Ilustração de Danieluiz

**Ele, que cruel se apraz
Perseguir os filhos seus,
Mil suplícios inventando
Sem lembrar-se que há um Deus.**

**Deus, que uma raça não fez
Para sobre as outras raças ter
Revoltante primazia,
Ilimitado poder!**

**Deixa pois o Despotismo
Contra ela em vão lutar,
Como do céu os maus anjos
Daqui Deus o vai lançar.**

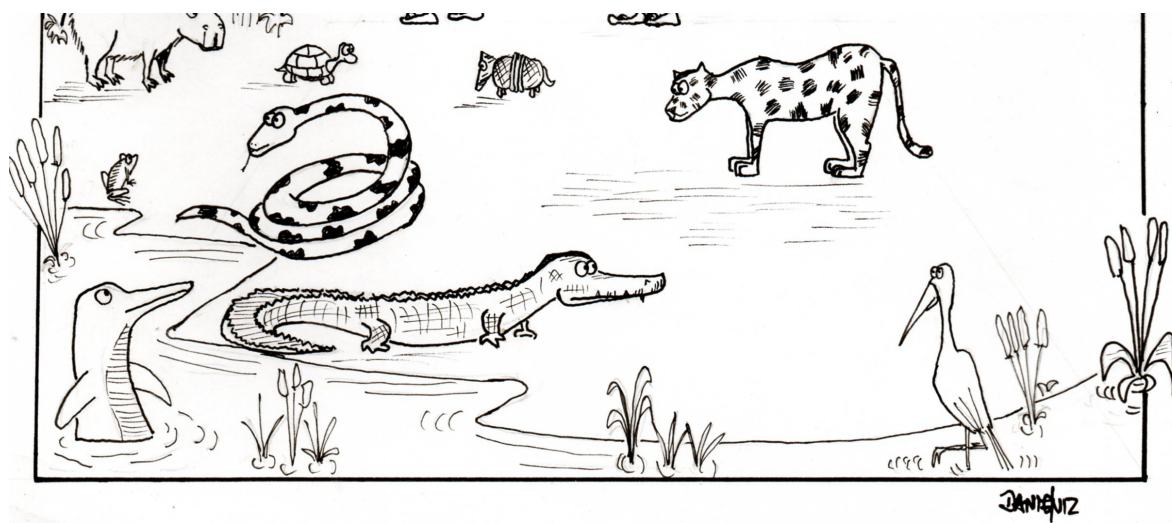


Ilustração de Danieluiz

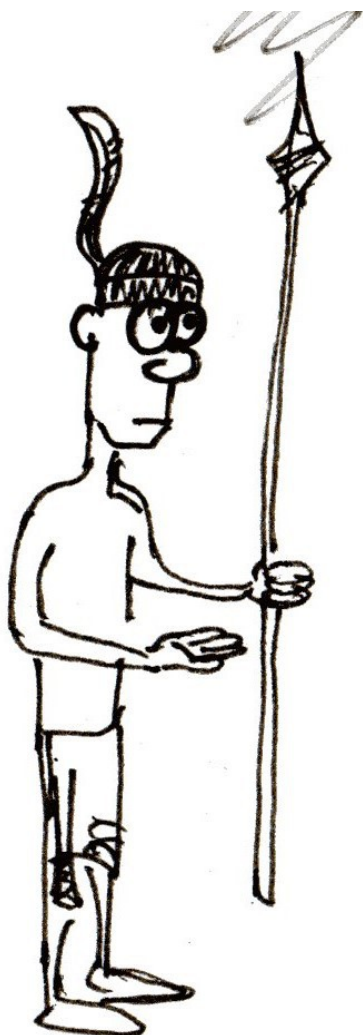
Do Amazonas ao Prata
O povo lhe está bradando:
- Sacia-te monstro atroz,
Teu império está finando!



Ilustração de Danieluiz

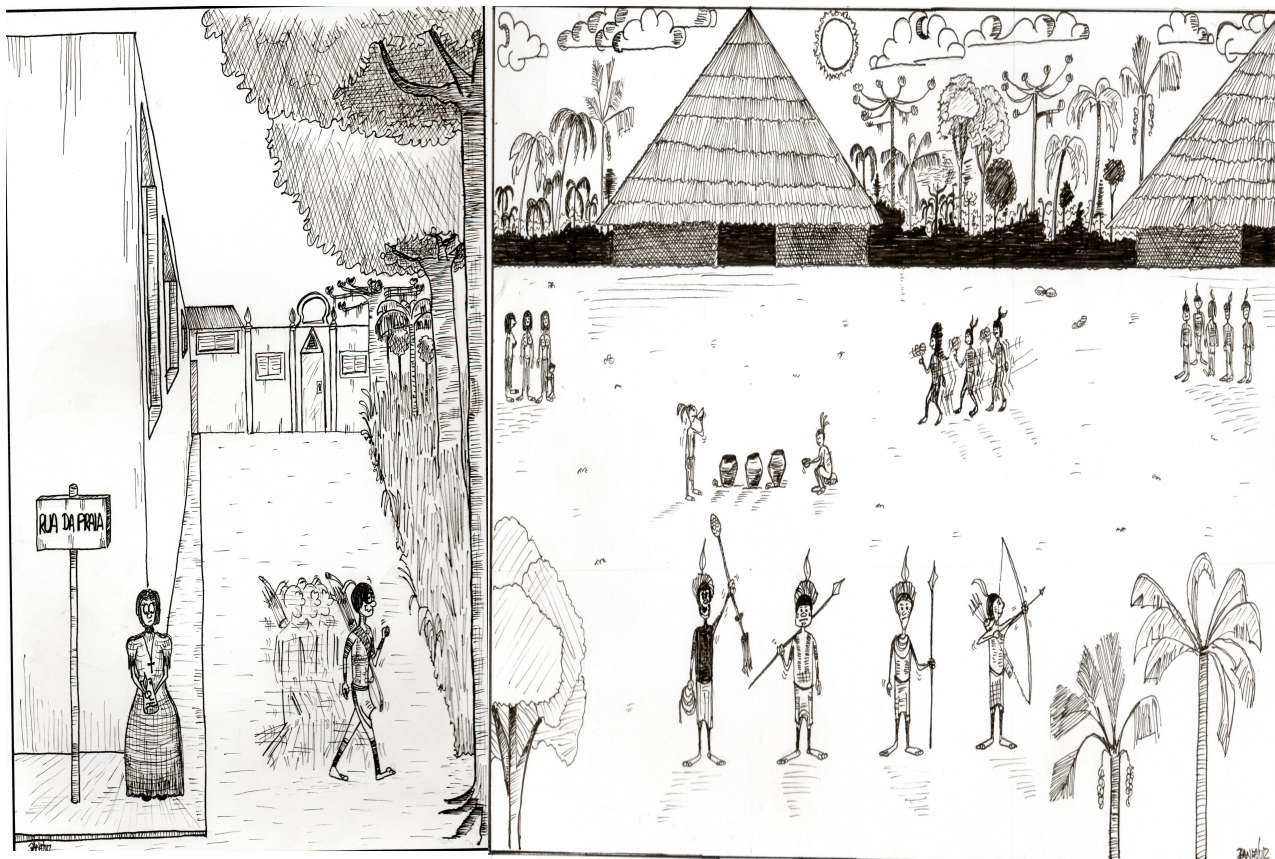
**Mas tu, meu pobre Caeté,
Escuta a Realidade;
Busca as matas, lá somente
Gozarás da Liberdade,**

**Que aqui terias
Talvez gozado,
Se todos fossem
NUNES MACHADO!**



**Dos pobres índios,
que tanto amava,
Mudar a sorte
Também pensava!...
Mas ah! Mui cedo
Se foi da terra!!
Teu pranto agora
No peito encerra.**

.....



Ilustrações de Danieluiz

E súbito o Caeté foi-se saudosos!

.....

**Nas Margens do Goiana agora expande
Sua dor!...**

**- Goiana!... Clama ele ali vagando,
Mais triste do que lá no Beberibe:
Onde está teu Herói? O filho teu!
- No céu...**

**- No céu... responde o eco! E sabe o mundo
Suas grandes virtudes; sabe a glória,
Que seu nome deixou, nome imortal
Na Pátria!...**

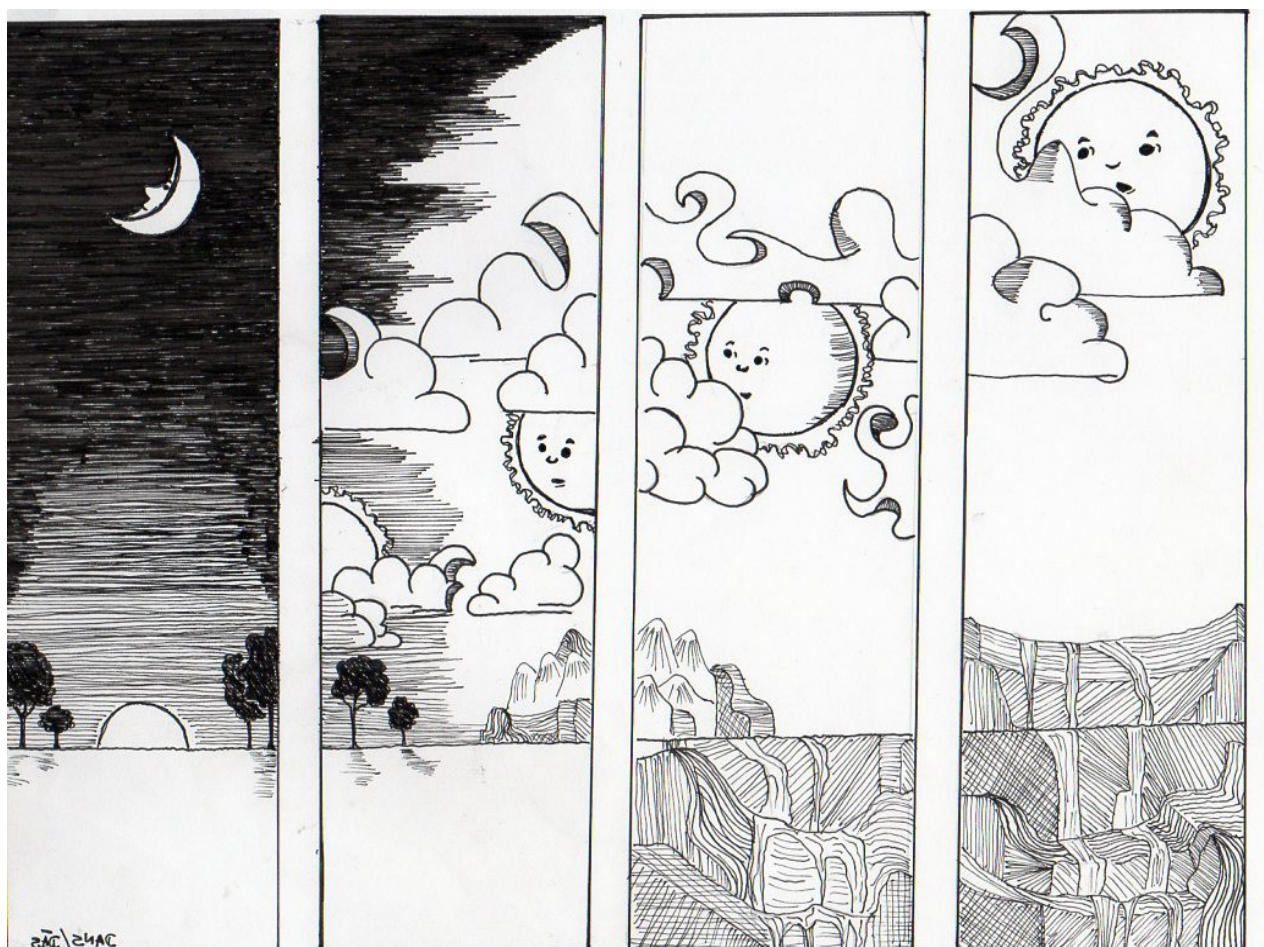


Ilustração de Danieluiz

**E lá do Caeté
O triste pungir,
Com ele se foi
No céu confundir !**

FIM



Ilustração de Daiana Tainara Carlos de Lima
9º ano "A" do E.F.



Ilustração de Jennifer Ribeiro dos Santos
9º ano "A" do E.F.

Abril / 2015

(Atividade criada e aplicada pelo Professor Waldemar Valença)

ANEXO 02

Enquete 01 (Não assine!) (Não assine!)

Para você, Herói ou Heroína são personagens que:

- () OPÇÃO 01: Vencem sempre.
- () OPÇÃO 02: Perdem sempre.
- () OPÇÃO 03: Algumas vezes perdem.

Para você, Herói ou Heroína são personagens que:

- () OPÇÃO 01: Nunca fogem.
- () OPÇÃO 02: Às vezes fogem.
- () OPÇÃO 03: Sempre fogem.

-----Recortar -----

Enquete 01 (não assine!) (não assine!)

Será que você conseguiria OUVIR a leitura completa de *A lágrima de um Caeté*, com seus 712 versos?

Sim () Não () Talvez ()

Será que você conseguiria LER EM VOZ ALTA (recitar) o poema *A lágrima de um Caeté* durante a aula?

Sim, mas em grupo. ()
Sim, e eu leria sozinho. ()
Não, nem sozinho nem em grupo. ()

Gostaria de saber mais sobre a poesia brasileira?

Não, nem um pouco. ()
Alguma coisa, talvez. ()
Sim, pois eu gostei muito do que conheci! ()

ANEXO 03

Enquete 02 (Não assine!) (Não assine!)

Para você, Herói ou Heroína são personagens que:

() OPÇÃO 01: Algumas vezes perdem.

() OPÇÃO 02: Vencem sempre.

() OPÇÃO 03: Perdem sempre.

Para você, Herói ou Heroína são personagens que:

() OPÇÃO 01: Sempre fogem.

() OPÇÃO 02: Nunca fogem.

() OPÇÃO 03: Às vezes fogem.

-----Recortar  -----

Enquete 02 (não assine!) (não assine!)

Será que você conseguiria acompanhar a leitura completa de *A lágrima de um Caeté*, com seus 712 versos?

Talvez () Sim () Não ()

Será que você conseguiria LER EM VOZ ALTA (recitar) o poema "A lágrima de um Caeté" durante a aula?

Não, nem em grupo. ()

Sim, mas em grupo. ()

Sim, mas apenas sozinho. ()

Gostaria de saber mais sobre a poesia brasileira?





Sim, pois eu gostei muito do que conheci. ()

Não, nem um pouco. ()





Alguma coisa, talvez. ()

ANEXO 04 : “Avaliação autêntica”





Como você se sente quando ganha um livro de presente?

			
---	---	--	---





Como você se sente quando gasta seu tempo livre lendo?

			
---	---	--	---





Você acha que vai gostar de ler quando for maior?

			
---	---	--	---





Como você se sente quando vai a uma livraria?

			
---	---	--	---




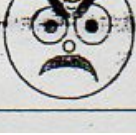
Como se sente quando lêem uma história para você?

			
---	---	--	---

Quando vai à casa de um amigo, gosta de ler os livros dele?

			
---	---	--	---

Como se sente quando lêem poemas para você?

			
---	---	--	---

Observação: Este é o único anexo não disponibilizado no site, em respeito à lei dos direitos autorais vigente em nosso país. Entretanto, inspirados nas sugestões de Condemarín e Medina, aplicamos esta “Avaliação autêntica” em nossas atividades didáticas (CONDEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 103).

Colégio Estadual Arabela Ribeiro

Estudante : _____

Série: 9º ano do E.F. Turno: Matutino

Professor Val Valença

Valor: 1,0

Data: / / 2015

I Verificação avaliativa de aprendizagem

A lágrima de um Caeté (1849), de Nísia Floresta (1810-1885)

**Seu desenho será em branco e preto
ou será uma ilustração colorida?**



Estou pensando em fazer...

Agora tente responder:

Você gostou de ter assistido ao vídeo especial sobre a Nísia Floresta? Lembre-se da turma do Ensino Fundamental, da atriz Núbia, da diretora Tânia e da pesquisadora Constância? Qual pessoa, jovem ou adulta, no vídeo, você mais curtiu?

Gostou da peça de teatro, da música de rap ou hip-hop, das histórias de brasileiras e brasileiros que surgiram no vídeo, da criação de uma peça de teatro, do tema sobre “A luta contra o machismo”? De que mais você gostou? Por quê?

O que chamou mais a sua atenção no laboratório de informática, quando assistíamos ao documentário produzido sobre a vida da escritora Nísia Floresta?

Vídeo disponível em: << www.youtube.com/watch?v=-fqz5fsFssE

ANEXO 06

Colégio Estadual Arabela Ribeiro

Estudante : _____

Série: 9º ano

Turno: Matutino

Professor Val Valença

Valor: 6,0

Nota da ilustração:

Nota da apresentação:

Data: / / 2015

Nota final:


II Verificação avaliativa de aprendizagem

Poema *A lágrima de um Caeté* (1849)

de Nísia Floresta (1810-1885)

1ª PARTE:

Estamos prontos para reiniciar agora a leitura de algumas estrofes do poema longo de Nísia Floresta ?

Sim 

Não 

Talvez 

**Vamos refletir antes de começarmos
nossa aventura de reler *A lágrima de um Caeté* ?**

Você já leu alguma rapsódia em sua vida?
Sim ou não?

Seu estilo ou jeito de ser é clássico ou romântico? E por quê?

Mas é que eu ainda não sei o que as palavras "rapsódia" e "clássico" significam... Anote aí, então, antes de responder ...

Rapsódia

Clássico

Vejamos o herói Caeté poetizado por **Nísia Floresta...**

**Era da natureza o filho altivo,
Tão simples como ela, nela achando
Toda a sua riqueza, o seu bem todo...
O bravo, o destemido, o grão selvagem,
O Brasileiro era... - era um Caeté!**

**Era um Caeté, que vagava
Na terra que Deus lhe deu,
Onde Pátria, esposa e filhos
Ele embalde defendeu!...**

**É este... pensava ele,
O meu rio mais querido;
Aqui tenho às margens suas
Doces prazeres fruído...**

**Aqui, mais tarde trazendo
Na alma triste, acerba dor,
Vim chorar as praias minhas
Na posse de usurpador!**

**Que de invadi-las
Não satisfeito,
Vinha nas matas
Ferir-me o peito!**

**Ferros nos trouxe,
Fogo, trovões,
E de cristãos
Os corações**

**E sobre nós
Tudo lançou!
De nossa terra
Nos despojou!**

**Tudo roubou-nos,
Esse tirano,
Que o povo diz-se
Livre e humano!**

**Filho se diz
De Deus Potente
De quem profana
A obra ingente !**

(Fragmento retirado de *A lágrima de um Caeté*,
pela primeira vez publicado no ano de 1849,
por Nísia Floresta, e assinado sob o pseudônimo de Telesila)

Notas de Rodapé

1 - “Altivo”

2 - “Grão- Selvagem”

3 - “Embalde”

4 - “Fruído”

5 - “Acerba”

6 - “ Usurpador”

7 - “Tiranos”

8 - “ Despojou”

9 - “Ingente”

2ª PARTE:

Você gostou de ilustrar o poema ***A lágrima de um Caeté***?

Explique-nos como ficou a sua ilustração do poema.

No final do poema estava escrito bem assim:

“Fragmentos de *A lágrima de um Caeté*,
pela primeira vez publicado no ano de 1849, por Nísia Floresta,
e assinado com **o pseudônimo de Telesila**”

Você conhece uma palavra que seja um sinônimo para a palavra
"pseudônimo"?

Você já ouviu falar na heroína grega chamada **Telesila**?
Você pensa que a história dela existiu na vida real? Por quê?

3ª PARTE:



ESCREVA o que você achou da ilustração acima de Danieluiz, encomendada para este trabalho “Poesia Ilustrada para o poema *A lágrima de um Caeté*”, realizado em homenagem à escritora Nísia Floresta e ao seu poema longo.

Será que você consegue adivinhar qual livro ela segura e ostenta com orgulho na imagem acima?

Qual das duas imagens acima você mais curtiu?
Consegue explicar o porquê da sua escolha?

4ª PARTE:

Na sua opinião, o índio Caeté foi um herói?

Sim? Não? E por que você pensa assim?

E os indígenas brasileiros, de um modo geral, podem ser por você considerados heróis e heroínas? Explique o que pensa.

Você percebeu que nem todo poema precisa apresentar rimas?

Qual é a sua opinião sobre esse fato?

Poema sem rima é possível? Impossível? É feio? É bonito?

Tente explicar a sua ideia sobre isso.

ANEXO 07

Colégio Estadual Arabela Ribeiro

Estudante : _____

Série: 9º ano do E.F. Turno: Matutino Professor Val Valença Data: / / 2015

**Vocabulário de *A lágrima de um Caeté* (1849), de Nísia Floresta (1810 – 1885)
selecionado para o jogo educacional “PODE PERGUNTAR”**

Você percebeu que no poema aparecem algumas palavras difíceis?

Será que isso se deve ao fato de Nísia Floresta ter escrito esse texto no século XIX ?

–volvendo	–bramidos	–praguejar
–cingia	–fatigado	–atroz
–insígnia	–ventura	–zoilo
–momice	–tosco	–decantar
–quebrantando	–ditoso	–mártires
–altivo	–acometer	–asserção
–postergam	–perfídia	–falange
–plagas	–pereça	–patricida
–embalde	–nefando	–precla
–acerba	–quedo	–aquém
–anátema	–troar	–assaz
–ignomínia	–brado	–exangue
–incauto	–denodado	–deidade
–infame	–debelado	–atônito
–audaz	–vil ou vis	–firmamento
–luso	–desterro	–cintilante
–ibéria	–execrável	–varonil
–opróbio	–despotismo	–absorto
–exprobando	–malfadar	–flagelando
–pungente	–impávido	–cortejo
–pungir	–siso	–dissipar
–choças	–transido	–inexorável
–frondosa	–exaspera	–acerba
–fagueiros	–insondável	–eversor
–balouçavam	–resignado	–apraz
–undoso	–brios	–primazia
	–averno	–súbito

ANEXO 8

Guia para explorar os recursos didáticos disponíveis no site

Visão geral da primeira página do site

<https://sites.google.com/site/alagrimadeumcaete/>

- (1) **POEMA** – É a primeira página virtual do site e possui uma pequena apresentação sobre *A lágrima de um Caeté*.
- (2) **AVANT-PROPOS** – Essa segunda página traz uma explicação sobre a introdução (ou Avant-propos) do poema de Nísia Floresta.
- (3) **POEMA COM ILUSTRAÇÕES DE ESTUDANTES** – Nessa página, disponibiliza-se o livro digital (*e-book*) que foi produzido com ilustrações de estudantes em sala de aula somadas às de Danieluiz.
- (4) **VAMOS CURTIR OUTRAS ILUSTRAÇÕES** – Essa página virtual traz cinco ilustrações de Danieluiz feitas para o projeto “Poesia ilustrada 2015”.
- (5) **NÍSIA FLORESTA** – Nessa página existe um hiperlink que conduz o(a) visitante à exibição do documentário “Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo”, da TV NBR, disponibilizado no YOUTUBE.
- (6) **O POEMA DO CAETÉ ILUSTRADO EM BRANCO E PRETO** – Com essa página o(a) visitante pode visualizar uma outra forma de ilustração do poema com imagens ilustrativas retiradas do livro de Hans Staden ou imagens artísticas de Rugendas e de Danieluiz.
- (7) **PEGAR APOSTILAS** – Nessa página estão disponibilizadas as apostilas (em formatos digitais “.doc” e “.pdf”) utilizadas durante o projeto: “Apresentação do poema”; “I Verificação de aprendizagem”; “Poema para anotações”; “Poema para ser ilustrado”; “Capa e sobre capa do livro digital e/ou impresso”; “II Verificação de Aprendizagem”; “Enquete 1 e 2” e este “Guia para explorar os recursos didáticos do site”.
- (8) **PODE PERGUNTAR** – Essa página traz uma apresentação do jogo educacional “Pode perguntar” e também as regras de como brincar.
- (9) **VOCABULÁRIO** – Depois de iniciado o jogo “Pode perguntar”, essa página oferece a lista das 80 palavras em forma de *hiperlink*, . São palavras que direcionam o(a) leitor(a) para sites de dicionários, a fim de propiciar a elucidação do mistério sobre os possíveis significados das palavras. Também, nessa página, há um arquivo digital com a lista das 80 palavras.

- (10) **QUEM SOMOS NÓS** – Nessa página constam os nomes dos elaboradores do projeto “Poesia ilustrada 2015”.
- (11) **ILUSTRADORES DO SITE** – Apresentam-se os nomes (e pequenas biografias) de todos aqueles que ilustraram o poema *A lágrima de um Caeté*.
- (12) **OBJETIVO DO SITE** – Nessa página, há uma breve descrição sobre a intenção de se criar um site educacional.
- (13) **UMA PEQUENA BIBLIOGRAFIA** – Nessa última página apresentam-se o nome de autores(as) e dos livros utilizados(as) nesse projeto.

Visão panorâmica da primeira página do site

POEMA

POESIA ILUSTRADA

POEMA

▼ POEMA

AVANT-PROPOS

POEMA COM ILUSTRAÇÕES DE ESTUDANTES

VAMOS CURTIR OUTRAS ILUSTRAÇÕES

NÍSIA FLORESTA

O POEMA DO CAETÉ ILUSTRADO EM BRANCO E PRETO

PEGAR APOSTILAS

▼ PODE PERGUNTAR

VOCABULÁRIO

▼ QUEM SOMOS NÓS?

ILUSTRADORES DO SITE

OBJETIVO DE NOSSO SITE

UMA PEQUENA BIBLIOGRAFIA

SITEMAP

No Colégio Estadual Arabela Ribeiro,
uma turma de estudantes do 9º ano "A", no turno da manhã, em 2015,
ilustrando versos e/ou estrofes do poema épico,
feito por Nísia Floresta, no século XIX,
aprendeu importantes lições sobre o "heroísmo épico",
durante a leitura de ...

*A lágrima de um Caeté (1849),
de Nísia Floresta (1810 - 1885)*

Poema escrito no ano de 1849

